



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS – IGEO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**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.**

ISAAC GABRIEL GAYER FIALHO DA ROSA

RIO DE JANEIRO
AGOSTO/2014

ISAAC GABRIEL GAYER FIALHO DA ROSA

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.

TESE DE DOUTORADO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE
JANEIRO, COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE DOUTOR EM GEOGRAFIA.

ORIENTADOR(A): PROF.^a DR.^a CARLA BERNADETE MADUREIRA CRUZ

RIO DE JANEIRO

2014

Ficha catalográfica:

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/ Isaac Gabriel Gayer Fialho da Rosa – Rio de Janeiro: UFRJ / Geografia, 2014. 234f

Orientador(a): CRUZ, Carla Bernadete Madureira.

Tese (doutorado) – UFRJ, Geografia, PPGG, 2014

Referências bibliográficas: f. 220-230

1. Educação geográfica 2. Geotecnologias 3. Formação continuada de professores 4. Projeto Escolas do amanhã 5. Rede municipal do Rio de Janeiro/RJ – Tese. I Cruz, Carla Bernadete Madureira. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Geografia, PPGG. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CCMN – INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

255ª ATA DE EXAME DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

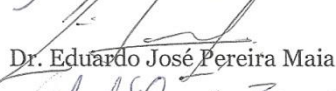
Às catorze horas e trinta minutos do dia 25 de agosto de dois mil e catorze, no Auditório, sala I-17 da Pós-Graduação em Geografia, reuniu-se a banca examinadora aprovada pelo Diretor Adjunto de Pós-Graduação do Instituto de Geociências, constituída pelos seguintes membros: Professor Dr. Manoel do Couto Fernandes (Orientador), Professor Dr. Mauro Antonio Homem Antunes, Professora Dra. Carla Bernadete Madureira Cruz (orientadora), Professor Dr. Eduardo José Pereira Maia, Professor Dr. Rafael Silva de Barros, Professor Dr. Enio José Serra dos Santos, Professor Dr. Luis Henrique Ramos de Camargo e Professora Dra. Vania Maria Salomon Guaycuru de Carvalho para proceder ao exame de defesa de tese de doutorado em Geografia do candidato **Isaac Gabriel Gayer Fialho da Rosa** versando sobre “**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**”. A sessão foi aberta pelo Presidente da banca examinadora Professora Dra. Carla Bernadete Madureira Cruz, que inicialmente passou a palavra ao candidato. Ao término da explanação, o(a) Presidente da banca examinadora deu início aos trabalhos de avaliação. Concluído o exame, o Presidente da banca examinadora solicitou a saída do candidato e do público

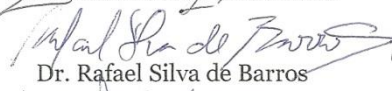
assistente para que os examinadores pudessem discutir e avaliar o trabalho em julgamento. Em seguida, o Presidente da banca examinadora convocou a presença do candidato e demais interessados para a divulgação do resultado final, que é o seguinte: **Isaac Gabriel Gayer Fialho da Rosa** foi considerado **Aprovado** pela banca examinadora, fazendo jus ao título de **Doutor em Ciências – Geografia**. Encerrados os trabalhos, o Presidente da banca examinadora mandou lavrar a presente Ata que eu, Carla Regina Rodrigues Antunes, secretária do Programa de Pós-Graduação em Geografia, assino com os membros da banca examinadora e o candidato.


Rio de Janeiro, 25 de agosto de 2014.


Carla Regina Rodrigues Antunes


Dra. Carla Bernadete Madureira Cruz


Dr. Eduardo José Pereira Maia


Dr. Rafael Silva de Barros


Dr. Enio José Serra dos Santos


Dr. Luis Henrique Ramos de Camargo


Dra. Vania Maria Salomon Guaycuru de Carvalho


Isaac Gabriel Gayer Fialho da Rosa

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Alzira do Amparo e meu irmão João Rosa, que contribuíram para que esse objetivo se realizasse.

À minha orientadora, Prof. Dra. Carla Madureira pelas contribuições inestimáveis para a produção dessa pesquisa e formação.

À minha namorada Nayla Ferreira pelos incentivos e paciência durante a produção do presente texto.

À atual gestão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelo auxílio prestado a viagens para congressos e eventos Brasil afora.

Ao meu amigo Elton Simões que auxiliou na produção das representações cartográficas.

À minha amiga Murielly Victor pela revisão do texto aqui apresentado.

Aos demais estudantes e professores do PPGG/UFRJ pelas discussões profícuas durante a duração do curso.

Ao corpo de funcionários do Departamento de Geografia, pelo serviço prestado às atividades burocráticas e de pesquisa bibliográfica. Com especial ênfase a funcionária Carla Antunes.

Ao Colégio Pedro II pelo oferecimento de auxílio para que essa pesquisa se completasse.

A todos os companheiros de trabalho do Colégio Pedro II pelo incentivo, com destaque para os amigos Yan Navarro e Demian Castro.

À minha amiga Jéssica Amaral pelos incentivos para a permanência e conclusão dessa tarefa.

Aos docentes, funcionários, membros da direção, responsáveis e alunos da escola pesquisada.

À minha amiga Fabiana Julio pela ajuda na confecção do abstract.

Ao meu compadre Felipe Silveira e meu afilhado Carlos Eduardo pelos momentos de alegria ao longo dessa trajetória.

À todos que lutam por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

A beleza do vento

Invejo o vento
Que tudo vê
não precisa parar
não precisa conhecer
O novo a cada dia
Não precisa amanhecer

Invejo o vento
Que vive a aventura
No rosto do motoqueiro
Na beleza dos vinhedos
Desenhando dunas...

Invejo o vento
Que ri e brinca
Empinando pipa
No vestido da menina

Mas há certa tristeza
Nesta ida desmedida
Pois passa rapidamente
Não fica, não ama, não sente

Tem o nada
E o nada
Guarda o tudo
O possível e o verdadeiro

Então vento faceiro
Continue com sua alegria
Que eu continuo aqui
Pedra cravada
Paisagem pintada
Esperando que você
me dê uma modificada!

Ana Melo

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

Educadora entrevistada durante a presente pesquisa.

RESUMO

ROSA, Isaac Gabriel Gayer Fialho da. (2014) **A formação continuada dos 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.** Orientador(a): Carla Bernadete Madureira Cruz. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGG. Tese (doutorado em Geografia).

Com o fim da ditadura civil-militar tivemos a conformação da Constituição “cidadã” de 1988 que estabeleceu a necessidade de expandir quantitativamente a abrangência da escola pública brasileira. A partir dos anos 1990 existiu a produção da Lei de diretrizes e bases da educação e política de fundos que quase universalizaram o Ensino fundamental em nosso território. Essa situação trouxe para a escola um novo contingente populacional que outrora era excluído de sua produção, criando uma sensação de crise de qualidade na escola estatal. Para enfrenta-la adotou-se em várias redes a disseminação de tecnologia educacional e dinâmicas de formação continuada docente. Nesse contexto, em 2009, a prefeitura do Rio de Janeiro adotou o Projeto “Escolas do amanhã” que visa combater evasão escolar e baixos índices de IDEB em unidades localizadas em zonas conflagradas do espaço urbano. O objetivo geral da presente tese é analisar como ocorre a formação continuada do professor de geografia na rede municipal do Rio de Janeiro na questão da utilização das novas tecnologias e geotecnologias no âmbito do projeto “Escolas do Amanhã”. O projeto em tela em termos de avanço de IDEB de 2009 até 2011 apresentou uma diminuição de desigualdade de rendimento entre as unidades. O avanço das escolas em relação ao IDEB seguiu a inflexão da rede como um todo, demonstrando o pouco poder de transformação da realidade escolar local do programa. As unidades que apresentaram apenas as séries iniciais conformaram uma pequena evolução de alcance de metas. As escolas que oferecem as séries finais apresentaram uma evolução marcante de IDEB. Cerca de 75% dos espaços escolares do programa oferecerem apenas ensino de séries iniciais (nível que apresentou uma fraca elevação), suscitando falhas na transformação do IDEB das escolas estudadas. A política de formação continuada de docentes se demonstrou fragmentada e com pouca capacidade de transformação do cotidiano escolar. A prática de educação geográfica apresentou baixo índice de incorporação de geotecnologias, e quando existia, essa se dava de maneira a não trazer modificações qualitativas significativas na prática docente. Dessa maneira, conclui-se que em termos de IDEB a pior evolução no Projeto se situa nas unidades com séries iniciais. Em termos de formação continuada docente, pode-se inferir que essa deve sofrer transformações para contribuir para que o Programa ajude a construir uma escola com significativas mudanças qualitativas.

Palavras-chave: 1. Educação geográfica 2. Geotecnologias 3. Formação continuada de professores 4. Projeto Escolas do amanhã 5. Rede municipal do Rio de Janeiro/RJ.

ABSTRACT

ROSA, Isaac Gayer Fialho of Gabriel. (2014) The continuing education of teachers of geography and the use of geo-technologies: The case of the "schools of tomorrow" in the municipal education Rio de Janeiro / RJ. Adviser (a): Carla Bernadette Madureira Cruz. Rio de Janeiro: UFRJ / ppgg. Thesis (Ph.D. in Geography).

With the end of the civil-military dictatorship, we had the conformation of the “citizen” Constitution of 1988 which established the necessity to quantitatively expand the scope of the Brazilian public school. As of 1990, there was the production of the Laws of guidelines and basis of education and policy of funds that almost universalized basic education in our territory. This situation brought to school a new populational contingent that used to be excluded from its production, which created the sensation of quality crisis in estate school. To face it, the dissemination of educational technology and dynamics of the continuous formation of teachers were adopted in many systems. In this context, in 2009, Rio de Janeiro City Hall adopted the Project “Escolas do amanhã” which intends to fight school drop-outs and low IDEB indexes in units located in conflagrated areas of urban space. The general objective of the present thesis is to analyse how the continuous formation of the geography teacher occurs in the school system of Rio de Janeiro when it comes to using new technologies and geotechnologies in the Project “Escolas do Amanhã”. The Project in question, when it comes to IDEB advancement from 2009 to 2011, presented the diminishing of the inequity of production among its units. The advancement of the schools in relation to IDEB followed the inflection of the system as a whole, demonstrating the weak power of transformation of the local school reality of the program. The units that presented only the beginner levels conformed a small evolution of goal reaching. The schools that offer the final levels present a striking evolution of IDEB. Around 75% of the school spaces of the program offer only the beginner levels (a level which presented a weak rise), arousing flaws in the transformation of IDEB of the analysed schools. The policy of continuous formation of teachers showed itself as fragmented and of little capacity of transformation of the every-day school life. The practice of geographic education presented a low index of incorporation of geotechnologies and, when it happened, it did in a way so as not to bring qualitative and meaningful changes in teacher practice. This way, we conclude that, in IDEB terms, the worst evolution in the Project happens in the units with beginner levels. In terms of the continuous formation of the teacher, it can be inferred that it can suffer transformations to contribute for the Program to help build a school with qualitative and meaningful changes.

Key-words: 1. Geographic education 2. Geotechnologies 3. Continuous formation of teachers 4. Project Schools of tomorrow 5. Rio de Janeiro/RJ School system.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Distribuição de população e matrículas em escolas na faixa de 7-14 anos no período 1991-2006.....	25
Figura 02 - Distribuição da população na faixa de 6 a 14 anos e matrículas do Ensino Fundamental no período 2007-2012.....	25
Figura 03 - População de 15 a 17 anos e matrículas no Ensino Médio do Brasil – Período 2000-2012.	27
Figura 04 - Percentual de pessoas de 7 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental (1995-2011)/Percentual de pessoas de 15 a 17 anos matriculadas no Ensino Médio (1995-2012) – Taxa líquida de matrículas – Brasil.	28
Figura 05 - Percentual de professores da Educação Básica com Ensino Superior Completo – Período 2007-2012- Brasil.....	43
Figura 06 - Percentual de docentes com licenciatura específica na área em que atuam – Ensino Fundamental (Séries finais) e Ensino Médio – Período 2009-2013 – Brasil.	45
Figura 07 - Distribuição de professores com licenciatura específica na área em que lecionam – Ensino Fundamental (séries finais) – Brasil – 2013	46
Figura 08 - Distribuição de professores com licenciatura específica na área em que lecionam – Ensino Médio – Brasil – 2013	47
Figura 09 - Percentual de escolas públicas com a infraestrutura mínima para o funcionamento – 2009-2013- Brasil.....	52
Figura 10 - Percentual de professores com licenciatura específica em todas as disciplinas e geografia – Ensino Fundamental (séries finais) – 2009-2013 – Brasil	53
Figura 11 - Percentual de professores com licenciatura específica em todas as disciplinas e geografia – Ensino Médio – 2009-2013 – Brasil.	54
Figura 12 - Percentual de professores de geografia com licenciatura específica – Ensino Fundamental (séries finais) – Brasil – 2013.	55
Figura 13 - Percentual de professores de geografia com licenciatura específica – Ensino Médio – Brasil – 2013	55
Figura 14 - Percentual de escolas públicas com acesso a energia elétrica, internet de banda larga e laboratório de ciências – 2008-2013 – Brasil.....	71
Figura 15 - Percentual de escolas públicas com acesso a internet banda larga – Brasil – 2013.	72
Figura 16 – Exemplos de geotecnologias.	87

Figura 17 – Arquitetura básica de um SIG.....	90
Figura 18 - Despesas em reais pagas às Instituições sem fins lucrativos pela Secretaria municipal de Educação do Rio de Janeiro (2008-2012)	107
Figura 19 - Condições estruturais das escolas municipais do Rio de Janeiro (2008-2012) ...	113
Figura 20 - Percentual de escolas municipais do Rio de Janeiro com presença de Laboratório de Informática (2008-2012).	114
Figura 21 - Percentual de escolas dos anos finais no Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro com carência de professor em alguma disciplina.	115
Figura 22 - Percentual de principais problemas citados por professores nas escolas da SME – 2012.....	130
Figura 23 – Fórmula de cálculo do IDEB	136
Figura 24 - IDEB de séries iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro (2005-2011).	138
Figura 25 - Distribuição das unidades pertencentes ao Programa “Escolas do Amanhã”- 2013.	139
Figura 26 - A divisão das CREs no município do Rio de Janeiro – 2011.	140
Figura 27 - Despesas pagas a Abramundo Educação em Ciências LTDA pela SME (2008-2013).	155
Figura 28 - Despesas pagas à professora Yvone Mello pela SME (2008-2013)	157
Figura 29 - Variação do IDEB – Toda a rede, Escolas do Amanhã e Rede municipal sem as Escolas do Amanhã – Séries iniciais do Ensino Fundamental (2005-2011).	162
Figura 30 - Variação do IDEB – Rede municipal, Escolas do amanhã e Rede municipal sem as Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental (2005-2011).	163
Figura 31 - Fórmula geral do interpolador IDW	164
Figura 32 - Variação de IDEB 2009-2011 em toda a rede municipal do Rio de Janeiro com o uso do interpolador IDW – Séries Finais do Ensino Fundamental.	165
Figura 33 - Distribuição do IDEB de 2011 de toda a rede municipal – Séries finais do Ensino Fundamental. Utilização do interpolador IDW.	166

Figura 34 - Distribuição percentual das escolas de séries finais do Ensino Fundamental de toda a rede por CREs – 2013.	168
Figura 35 - Distribuição percentual das escolas de séries finais do Ensino Fundamental das Escolas do Amanhã por CREs – 2013	168
Figura 36 - Número total de escolas municipais de Séries finais do Ensino Fundamental por CRE e localização das Escolas do Amanhã de Séries Finais – 2013.	169
Figura 37 - Distribuição do IDEB por CREs nas séries finais do Ensino Fundamental – 2009.	170
Figura 38 - Percentual de elevação do IDEB por CRE – 2009-2011- Séries finais do Ensino Fundamental –Toda a rede.	171
Figura 39 - Percentual de elevação do IDEB por CRE – 2009-2011- Séries finais do Ensino Fundamental do Programa “Escolas do Amanhã”.	172
Figura 40 - Percentual de elevação do IDEB (2009-2011) por CREs – Toda a rede e Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental.....	172
Figura 41 - Dispersão do IDEB do projeto Escolas do amanhã – Séries iniciais – 2009.....	173
Figura 42 - Dispersão do IDEB do projeto Escolas do Amanhã – Séries iniciais – 2011.....	174
Figura 43 - Distribuição do IDEB das unidades participantes do Projeto Escolas do Amanhã – Séries iniciais do Ensino Fundamental - 2009.	175
Figura 44 - Distribuição do IDEB das unidades participantes do Projeto Escolas do Amanhã – Séries iniciais do Ensino Fundamental - 2011.....	175
Figura 45 - Percentual de unidades do Projeto Escolas do Amanhã que aumentaram ou não o IDEB – 2009-2011 – Séries iniciais do Ensino Fundamental.	176
Figura 46 - Distribuição de unidades do Projeto Escolas do amanhã por aumento ou não de IDEB – Séries iniciais do Ensino Fundamental – 2009-2011..	177
Figura 47 - Percentual de escolas que atingiram ou não a meta do IDEB – Projeto Escolas do Amanhã – Séries iniciais do Ensino Fundamental - 2009-2011.	178
Figura 48 - Distribuição das escolas do amanhã que atingiram ou não a meta – Séries iniciais do Ensino Fundamental – 2009.....	178
Figura 49 - Distribuição das Escolas do Amanhã que atingiram ou não a meta – Séries iniciais do Ensino Fundamental – 2011.....	179
Figura 50 - Dispersão dos dados do IDEB – Séries finais do Ensino Fundamental – 2009.	180
Figura 51 - Dispersão dos dados do IDEB – Séries finais do Ensino Fundamental – 2011.....	180
Figura 52 - Distribuição do IDEB nas Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2009.	181

Figura 53 - Distribuição do IDEB nas Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2011.	182
Figura 54 - Percentual de escolas que aumentaram ou não o seu IDEB do Projeto Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2009-2011.	183
Figura 55 - Distribuição de escolas que aumentaram ou não o seu IDEB do Projeto Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2009-2011..	183
Figura 56 - Percentual de escolas que alcançaram ou não a meta no Projeto Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2009-2011.	184
Figura 57 - Distribuição de escolas que alcançaram ou não a meta no Projeto Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2009.	185
Figura 58 - Distribuição de escolas que alcançaram ou não a meta no Projeto Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2011.	185
Figura 59 - Distribuição das Escolas do Amanhã por nível do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) – 2013.	186
Figura 60 - Localização da escola pesquisada.	190
Figura 61 - Variação do IDEB de séries finais e iniciais do Ensino Fundamental da escola estudada (2005-2011).	190
Figura 62 - Variação do IDEB em séries finais do Ensino Fundamental – Escola estudada, Rede municipal do Rio de Janeiro, Escolas do Amanhã, Escolas públicas do Brasil e 7º CRE (2005-2011).	191
Figura 63 - Distribuição dos estudantes da escola pesquisada por nível de ensino (2013).	193
Figura 64 - Bairros de moradia dos professores da escola estudada.	194
Figura 65 – Localização dos bairros de moradia dos educadores da escola pesquisada.	194
Figura 66 - Bairros de moradia dos alunos da escola estudada.	195
Figura 67 - Localização dos bairros de moradia dos alunos da escola estudada.	195
Figura 68 - Distribuição de carga horária do trabalho docente semanal na escola pesquisada.	197
Figura 69 - Distribuição dos docentes da escola pesquisada por faixa etária.	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - IDEB de todas as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro com presença de séries finais do Ensino Fundamental do bairro da Cidade de Deus – Rio de Janeiro/RJ (2005-2011).

..... 192

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
OBJETIVOS	4
JUSTIFICATIVAS	5
PROCEDIMENTOS	6
APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	7

CAPÍTULO 1- DO PROBLEMA DE ACESSO À ESCOLA AO PROBLEMA DA FALTA DE QUALIDADE EDUCACIONAL: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR COMO UMA “QUESTÃO NACIONAL”

9

1.1) O ESPAÇO ESCOLAR PARA POUCOS	9
1.2) A “QUESTÃO” DO ACESSO AO ESPAÇO ESCOLAR.	12
1.3)A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A QUASE UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A “QUESTÃO” DA FALTA DE QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA.	19

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL

33

2.1) TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	33
2.2) A “CRISE” DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DOS ANOS 1990 E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.	47
2.3) A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.	52

CAPÍTULO 3 – AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ESPAÇO ESCOLAR: QUAL É O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA?

65

3.1) TÉCNICAS E TECNOLOGIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	65
3.2) A INTRODUÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: POR UMA SUPERAÇÃO DA “MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA”.	70
3.3) GEOTECNOLOGIAS E O ESPAÇO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DA “MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA”?	79
3.3.1) Geoprocessamento e Sistemas de Informações geográficas (SIG)	88
3.3.2) Sistemas de Posicionamento Global	91
3.3.3) Sensoriamento remoto	93
3.3.4) Ambientes virtuais com produtos cartográficos	94
CAPÍTULO 4 – O PROJETO “ESCOLAS DO AMANHÃ” NO ÂMBITO DA REDE DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO/RJ: REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INTRODUÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS..	97
4.1) TRAJETÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO	97
4.2) CARACTERÍSTICAS ATUAIS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO	112
4.3) AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA E A REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO	132
4.4) O PROJETO “ESCOLAS DO AMANHÃ”.	138
4.4.1) O Conceito de Bairro-educador.	142
4.4.2) O trabalho educativo.	

.....	146
4.4.3) A introdução de novas tecnologias no espaço escolar.	
.....	150
4.4.4) Introdução de laboratórios de ciências nas salas de aula.	
.....	154
4.4.5) O método de “superação de bloqueios cognitivos”.	
.....	156
4.4.6) Os dados de IDEB e o Projeto “Escolas do amanhã”.	
.....	161
4.4.7) Os dados da Educação e sua especialização	
.....	163
4.5) O PROJETO ESCOLAS DO AMANHÃ EM FUNCIONAMENTO: ANÁLISE DE UMA ESCOLA LOCALIZADA NA CIDADE DE DEUS.	
.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFERÊNCIAS	220
ANEXOS..	231

INTRODUÇÃO

“Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doída. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.”

Clarice Lispector - A descoberta do mundo: crônicas.

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 consequente 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. Essa, em seu texto original, ratificou a ideia de um Ensino Fundamental de caráter obrigatório e gratuito¹. A partir do ano de 1996, ocorreu uma mudança no texto constitucional que expandiu essa obrigação, pois ocorreu uma alteração que passou a entender a Educação Básica como obrigatória e gratuita, compreendendo a faixa etária de quatro a dezessete anos e garantindo também a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito.² 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 no ano de 1996 que visava regulamentar os princípios assegurados pela Constituição, que seria expandir a rede de educação básica e garantir a

¹ Artigo 208 da Constituição Federal.

² Emenda Constitucional 014 de 1996.

universalização do Ensino. Dessa maneira, no mesmo ano, através da Emenda Constitucional nº 14 é edificado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), 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 um aumento do número de matrículas nessa fase de ensino, pois aumentava a verba repassada pelo aumento do 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, é edificado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação), durando 14 anos a partir de sua implantação. Esse fundo foi formado a partir de subvinculações de receitas e aporte do tesouro federal e substituía 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 de um novo público nesse espaço que outrora era excluído desse processo. Dessa maneira, existiu um choque entre a organização didático-pedagógica dessa escola mais afeita à exclusão e elitismo em relação a essa nova camada social que passa a frequentar os espaços de ensino formal, produzindo, assim, uma sensação de crise da escola. Portanto, argumenta-se que a escola do passado funcionava e a atual não, gerando, em muitas ocasiões, a produção de um discurso que culpa o próprio educando pelo seu fracasso, sem desenvolver maiores 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, gerando a 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 qualidade perdida da educação. Na presente

tese refletiremos de maneira mais pormenorizada acerca de dois elementos que surgem nessa plêiade de possíveis “soluções”: formação continuada de professores e introdução de novas tecnologias no espaço escolar.

Como o professor passa a ser significado como um sujeito despreparado para enfrentar os desafios impostos pela escola na atualidade, conceituando-se como ineficiente a formação inicial do educador para uma satisfatória prática profissional, despertou-se o interesse pela construção de políticas de formação continuada. Essas políticas têm o objetivo de suprir essas falhas da formação inicial e permitir uma reflexão acerca da prática efetivamente construída. Dimensiona-se, assim, a formação continuada como um “remendo” a uma formação inicial mal construída, sendo que essa presta-se a objetivos diferentes da primeira, não podendo ser entendida como uma dinâmica de “conserto” da inicial, mas sim, como uma continuidade a esse processo.

Significa-se o espaço escolar como retrógrado em relação ao mundo que o estudante se insere, pois esse é concebido como refratário a inovações tecnológicas, culpando a prática dos educadores como “atrasada” se não incorpora novas técnicas educacionais. Dessa maneira, é articulada uma série de políticas públicas que visam inserir artefatos técnicos no cotidiano escolar, a fim de tornar esse menos “anacrônico” em relação ao tempo presente. Dessa maneira, significa-se tanto a introdução tecnológica nas escolas, como a formação continuada, em verdadeiras panaceias que conseguirão fazer a escola voltar a “produzir sucesso escolar”.

Na conformação da Educação geográfica em específico, discute-se o uso escolar das geotecnologias com bastante ênfase, mas em muitos casos, também, dimensiona-se essa constelação de novas tecnologias como passível de melhorar a eficácia do ensino de geografia sem maiores discussões teórico-metodológicas, caindo também na armadilha do “endeusamento” da técnica.

Envolto nessa dinâmica de escala nacional, observa-se que a cidade do Rio de Janeiro passa para a administração de um novo prefeito no ano de 2009 (com a eleição do Eduardo Paes). Esse angariou um mandato de reeleição no ano de 2013, sendo o atual chefe do executivo municipal. O político em questão conquista sua primeira eleição na Prefeitura da cidade carioca entoando um discurso de oposição ao até então prefeito da cidade – César Maia (mesmo sabendo que outrora Paes já foi aliado político de Maia). Essa primeira campanha do Paes foi calcada, entre outros elementos, por um debate de fundo educacional, já que Maia havia aplicado na rede municipal o sistema de

avaliações por ciclos em todo o Ensino Fundamental. Esse processo ganhou forte antipatia popular, sendo classificado, pelo senso comum, como “aprovação automática”. Paes prometia que, caso eleito, no início de seu mandato extinguiria esse sistema, fazendo-o em janeiro de 2009. Essa dinâmica inicial já evidenciava que a gestão Paes implementaria um conjunto de reformas na rede municipal do Rio de Janeiro. Dessa maneira, a partir do seu primeiro mandato até o presente, observamos uma série de novos projetos que impactaram o cotidiano das escolas municipais. Esse “pacote” de intervenções se caracterizou pela introdução de doutrina de forte viés neoliberal e privatizante na rede em tela. Dessa maneira, ocorreu a privatização de vários processos constituintes da prática educativa (avaliações, métodos pedagógicos, material didático, etc) para “Institutos sem fins lucrativos” e empresas do mercado privado. Essa situação produziu um quadro de limitação da autonomia do trabalho docente e fragmentação dos processos pedagógicos.

Nesse contexto, no ano de 2009, é criado o Projeto “Escolas do Amanhã”, que atualmente envolve 155 unidades escolares. Esse aplica uma série de transformações no cotidiano de espaços escolares localizados em zonas conflagradas da cidade, com presença de baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação básica) e altos dados de reprovação, distorção série/idade e abandono da educação formal.

Para tanto, a meta central da presente pesquisa é refletir sobre as características principais desse Projeto no que tange, sobretudo, às dinâmicas de formação continuada de professores de geografia em relação ao uso de novas tecnologias educacionais, com destaque para as geotecnologias.

OBJETIVOS

O objetivo geral da presente tese é analisar como ocorre a formação continuada do professor de geografia na rede municipal do Rio de Janeiro na questão da utilização das novas tecnologias e geotecnologias no âmbito do projeto “Escolas do Amanhã”. Possui, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar uma análise qualitativa das políticas de formação continuada dos professores no contexto brasileiro, analisando com maior atenção a questão da utilização de novas tecnologias.

- Desenvolver uma análise das políticas de formação continuada dos professores de geografia no Brasil, sobretudo no tocante ao debate das potencialidades e limites do uso de geotecnologias.
- Praticar uma análise da atual conjuntura de reformas na rede municipal de educação pública do município do Rio de Janeiro.
- Caracterizar e analisar a política de formação continuada dos professores de geografia da rede municipal do Rio de Janeiro, analisando especificamente a questão da utilização das novas tecnologias.
- Estudar as principais características do Projeto “Escolas do Amanhã”.
- Desenvolver trabalho de observação e entrevistas com educadores das várias disciplinas, professores de geografia e alunos de uma unidade escolar do Projeto em tela para identificar as principais características das práticas pedagógicas concretas.

JUSTIFICATIVAS

Atualmente, observamos no país o incentivo, por parte de várias esferas governamentais, para que os departamentos universitários que possuam ligação com a área de licenciatura se fortaleçam no oferecimento de cursos de formação continuada. Argumenta-se que essa pode apresentar muita importância na melhoria da qualidade do ensino ofertado. Sendo assim, essa pesquisa pode ser importante por sugerir contribuições na reflexão sobre a questão da formação de docentes para o departamento de geografia da UFRJ em específico, e para os outros departamentos universitários do território nacional como um todo.

O presente texto apresenta relevância acadêmica também por propor problematizar a temática da formação continuada de professores de geografia na questão dos usos pedagógicos de novas tecnologias e geotecnologias.

Outro fator relevante é a questão de contribuir para a formação continuada de professores de geografia que atuam em uma rede que oferece o serviço educacional para

um quantitativo muito relevante de estudantes (cerca de 670 mil educandos), visto que essa rede apresenta uma legislação que pressupõe a universalização do ensino em tempo integral até 2020. Sendo assim, o projeto em tela se consubstancia como um “laboratório” para essa expansão.

O Projeto “Escolas do Amanhã” encontra-se em andamento. Dessa maneira, a presente pesquisa pode apresentar contribuições para sugestões de possíveis melhorias na política pública em tela.

PROCEDIMENTOS

Para produzir a presente pesquisa, adotamos o expediente de dimensionar o nosso objeto de pesquisa nas mais variadas escalas geográficas de análise. Dessa maneira, estudamos a questão da formação continuada de professores de geografia e novas tecnologias e geotecnologias na escala nacional. Depois enfocamos esse mesmo objeto em toda a rede municipal carioca, para enfim terminar a análise estudando essa questão no âmbito do projeto “Escolas do Amanhã” e em uma unidade de ensino específica.

Para construir esse caminho, adotamos os seguintes procedimentos:

- a) Revisão bibliográfica no que tange às várias temáticas que formaram nosso campo de reflexão, tais como: formação inicial e continuada de docentes, uso pedagógico de novas tecnologias e geotecnologias, políticas públicas em educação, avaliações de larga escala, etc.
- b) Levantamento de textos normativos e legislação concernente à regulação da Educação em escala nacional e municipal para caracterização e estudo da temática em tela.
- c) Levantamento e compilação de dados para caracterização e análise do fenômeno em estudo, tais como: taxas de IDEB, número de matrículas, número de professores com licenciatura, etc.

- d) Construção de representações cartográficas com a utilização do software ArcGis 10.2.2. Essa foi feita a partir da aquisição da licença “home for use” com a Empresa Imagem, representante dos direitos da Esri no Brasil.
- e) Construção de uma rotina de observações em unidade escolar participante do Projeto “Escolas do Amanhã” de maio de 2012 a julho de 2013, e abril e maio de 2014. Nesse período, aplicaram-se também questionários a alunos e professores da unidade estudada, bem como ocorreu confecção de entrevistas semiestruturadas com os docentes que lecionam geografia nessa mesma escola.
- f) Por fim, existiu o esforço de aglutinar esse cabedal de reflexões, dados e informações para a produção do texto final aqui apresentado.

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Com o objetivo de melhor organizar nossa reflexão, dividimos o corpo do texto em quatro capítulos.

O primeiro capítulo visa problematizar a sensação de crise que marca a percepção acerca da educação pública nacional. Dessa forma, demonstramos os mecanismos institucionais que possibilitaram a expansão qualitativa de oferta do ensino público. Com isso, existiu um marcante choque da entrada de novos atores no espaço escolar em relação à organização que já havia, produzindo reflexões acerca dos limites da organização da escola atual. Esse encaminhamento produziu uma troca da educação enquanto questão nacional, pois a questão do acesso à escola deixa de ser uma preocupação nacional (sobretudo no Ensino Fundamental) para se transformar em pleitos de busca de qualidade.

O segundo capítulo reflete sobre as várias características que marcam a formação inicial e continuada docente. No início, ocorreu a produção de uma breve trajetória histórica da formação docente no Brasil, operando a reflexão de que essa, em geral, foi caracterizada pelo processo de desterritorialização do chão da escola, ou seja, o educador cada vez mais passa a ser formado sem contato com práticas escolares concretas. Depois, refletiu-se sobre as características da formação continuada de professores, enfatizando que essa, na maior parte dos casos, se define por uma

concepção utilitarista e pontual, não operando grandes transformações práticas no cotidiano escolar. Por fim, refletiu-se sobre a formação continuada em geografia, enfatizando a necessidade de que esse profissional edifique a Educação geográfica com os educandos.

O terceiro capítulo se qualifica pela reflexão acerca da introdução de novas tecnologias no espaço escolar. Defendeu-se que, em geral, essa introdução realiza-se de maneira a ratificar a “modernização conservadora”. Essa pode ser definida como a realização dos mesmos objetivos didáticos com novas tecnologias, ou seja, a introdução dessas não produz mudanças qualitativas no cotidiano educativo. Depois, debatemos a potencial importância das geotecnologias na superação dessa modernização conservadora no âmbito da edificação da Educação geográfica.

O quarto capítulo reúne grande parte das nossas reflexões relacionadas com as análises ancoradas em nosso trabalho de campo. No início, desenvolvemos uma breve trajetória histórica da formação da rede de ensino municipal carioca. Em seguida, fizemos uma caracterização e análise dos vários projetos reformadores aplicados na rede estudada nos últimos anos. Articulamos, também, um estudo acerca das principais características do Projeto “Escolas do Amanhã”, e, por último, fizemos a análise do projeto em funcionamento, com reflexões oriundas a partir de uma unidade localizada no Bairro da Cidade de Deus/município do Rio de Janeiro/RJ.

CAPÍTULO 1- DO PROBLEMA DE ACESSO À ESCOLA AO PROBLEMA DA FALTA DE QUALIDADE EDUCACIONAL: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR COMO UMA “QUESTÃO NACIONAL”.

“Havia outra instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o uso-econômico-do-tempo: a escola.”

Edward P. Thompson. Tempo, disciplina do trabalho e capitalismo industrial.

Tornou-se comum nos últimos tempos a sensação de que o espaço da escola pública é invadido de problemas, não conseguindo assim, produzir uma educação de qualidade. O objetivo do presente capítulo é refletir sobre como surgiu a questão da “falta de qualidade” da educação pública na rede escolar brasileira, pois se argumentará que no início da formação das nossas redes escolares a exclusão era tão marcante que a escola não se construía como uma questão social. Com o movimento renovador da Educação na década de 1930, se intensificou a luta por acesso à escola. Posteriormente, com a Constituição de 1988, a política de Fundos e a força da municipalização do ensino fundamental, atingiu-se quase a universalização desse serviço, fortalecendo a “questão” da falta de qualidade da escola pública.

1.1) O ESPAÇO ESCOLAR PARA POCOS

Não podemos afirmar que a questão do acesso à escola no Brasil é algo que sempre marcou a nossa história, visto que a Educação se configurou com um pleito popular e é fruto de demandas a poucas décadas, já que nossa escola nasceu extremamente excludente, não criando a ideia da falta de escola como um problema social. Trazida pelos jesuítas em 1549 com aulas de leitura e escrita, a nossa educação formal foi monopolizada durante 210 anos por essa organização, apresentando baixíssima penetração social e pouca interferência do Estado português na sua então colônia no tocante à edificação de um espaço escolar.

Em 1759, ocorreu a expulsão da Companhia de Jesus, iniciando-se, assim, uma reforma que transformou a relação Estado-Igreja, liderada pelo sacerdote Luiz Antônio Verney, . Antes disso, a Igreja ficava em primeiro plano como ator construtor de ações educacionais, e depois o Estado angaria a primazia da gestão da educação formal (CHAGAS, 1982).

Com essa transformação, toda a estrutura de ensino até então existente foi desmantelada, existindo um hiato de 13 anos até a confecção de uma nova organização escolar no território colonial. No conjunto de transformações, ocorreu a introdução da fragmentação do tempo escolar, com a confecção de disciplinas isoladas em substituição à uniformidade da prática pedagógica. Implantou-se a ideia da progressão do aluno na organização com a delimitação de níveis e séries a serem suplantados. Leigos foram admitidos como educadores em substituição aos “professores religiosos”, demarcando a ação do Estado como um agente a construir o espaço educacional (ROMANELLI, 1982).

Com a independência do Brasil, em 1824, ocorreu a promulgação da primeira Constituição – Carta Imperial esta que manteve a organização, herdada da época colonial, de divisão do Brasil em vilas e cidades, garantindo-lhes alguma autonomia ao tornar imperativa a instalação de Câmaras responsáveis pelas suas administrações econômicas. Segue o artigo 167 da Carta de 1824:

“Art. 167. Em todas as cidades, e Villas ora existentes, e nas mais, que para o futuro se crearem haverá Camaras, ás quaes compete o Governo economico, e municipal das mesmas Cidades, e Villas³.”

Cabe ressaltar, no entanto, que essa autonomia das cidades e vilas era bem limitada em função da existência de um Poder moderador, que delegava ao Imperador pesada influência sobre a administração daquelas. Se por um lado havia a instalação das Câmaras, por outro, havia a restrição de suas ações a questões administrativas simples.

No que tange à educação, não se observa – tendo em vista as poucas citações específicas sobre o seu funcionamento – uma grande preocupação em delimitá-la. Apesar disso, existia defesa do ensino primário como direito do cidadão (artigo 179), sob a forma de prestação estatal gratuita; além de uma lógica centralista de sua gestão, pois o Império não abriu mão do caráter oficial dos diplomas e certificados (FÁVERO, 1996).

³ Constituição do Império do Brasil de 1824, art. 167.

Em 1891, promulgou-se a primeira Constituição republicana. Nela, se introduziu, pela primeira vez, o termo “município” e alguma prescrição – embora generalista – sobre as atribuições municipais. Segue o trecho relativo à função do município: “Os Estados organizar-se-ão de forma que fique assegurada a autonomia dos Municípios em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse.”⁴

Especificamente quanto à educação, essa Carta impõe a laicidade como característica inerente a todas as escolas reconhecidas como públicas – mantendo, desta forma, o Governo Federal como detentor da validade dos diplomas e certificados – mas retira de seu texto a gratuidade, que fica por conta do regime autônomo dos estados (CURY, 2001).

O financiamento da educação, por via da União, em benefício dos Estados é regulamentado, nos ordenamentos jurídicos, de modo pontual e precário. É o caso, por exemplo, da iniciativa do Governo Federal em apoiar o desenvolvimento de escolas na zona rural nos estados, sob a forma de adesão e de contrapartida (CURY, 2007).

Mesmo nessas primeiras décadas do regime republicano, a escola ainda era destinada a uma ínfima fração da população, perfazendo basicamente dois modelos de espaços escolares: a) o ensino superior destinado à elite, obrigando a formação de um incipiente sistema de ensino primário e secundário para preparar esse grupo para instituições superiores; b) um ensino profissional destinado a frações de baixa renda, como escolas agrícolas e instituições de aprendizes-artífices, que instruíam uma mão-de-obra a partir de órfãos ou pessoas miseráveis. Apesar disso, a imensa maioria da população não tinha acesso a nenhum tipo de escolarização. Os motivos dessa baixa difusão da escola no Brasil são discutidos por Cunha (2005):

“Isso porque não tiveram sucesso as propostas dos abolicionistas ilustrados, que pretendiam garantir a disciplina da força de trabalho formalmente libertada da escravidão, em 1888, por uma ampla e sistemática escolarização, aplicando uma espécie de pedagogia preventiva das lutas sociais que se davam na Europa. Em seu lugar, as classes dirigentes preferiram o recurso até então satisfatório, da religião e da Igreja como conteúdo e meio para suscitar o consentimento dos trabalhadores à sua situação. Caso falhasse, a polícia e o exército garantiriam a ordem (...)” (CUNHA, 2005, p. 31-32)

⁴ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, artigo 68.

Assim é que a Reforma João Alves/Rocha Vaz, por meio do Decreto de n.º 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, atribuía à União a difusão do ensino primário. De acordo com o artigo 25, a União deveria subsidiar parcialmente o salário dos professores primários em exercício nas escolas rurais; cabendo, por outro lado, aos Estados membros pagar o restante do salário, oferecer residência aos docentes, construir ou arranjar prédio escolar e fornecer o material didático (CURY, 2007).

1.2) A “QUESTÃO” DO ACESSO AO ESPAÇO ESCOLAR.

O ideário de um Estado com a obrigação de construir uma educação para todos só angaria uma força marcante a partir do movimento renovador da Educação no século XX. O ponto culminante dessa argumentação ocorreu na década de 1930 com o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” erguido por Fernando de Azevedo e outros educadores. Nesse escrito, procurou-se debater a Educação como uma “questão nacional” a ser enfrentada. Destacaram-se vários argumentos no sentido de defender a laicidade do ensino, a necessidade da institucionalização e expansão da escola pública, a igualdade de direitos ao acesso à educação para ambos os sexos e, prioritariamente, a necessidade do Estado de erguer uma educação universal e gratuita. Essa passagem, portanto, marca um dos momentos de surgimento da preocupação de acesso à escola como um “problema social nacional” a ser enfrentado. O seguinte trecho do Manifesto referenda essa reflexão:

“A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem.”

Com o processo de industrialização que marcou esse momento do território, ocorreu a ascensão de uma classe média que lutava por acesso ao ensino médio. Já as

classes populares demandavam o ensino primário. Iniciava-se, assim, uma preocupação nacional em relação a uma oferta universal de Educação construída pelo Estado.

Essa pressão de parte da população por acesso à escola engendrou um aumento de densidade normativa no que tange a produção legislativa acerca da Educação. Um maior detalhamento das atribuições dos atuais entes federativos em relação à área educacional só é estabelecido com a Constituição de 1934, que fixou – para todos eles, e não apenas para a União – a gratuidade e a obrigatoriedade do (então) ensino primário, um Plano Nacional de Educação sob Diretrizes e Bases, e uma vinculação porcentual para a educação advinda da arrecadação dos impostos. O que se torna claro no seguinte artigo:

“Art. 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.”⁵

Cabe ressaltar que houve ocasiões em que esses mínimos elencados não foram respeitados, existindo, assim, muitas políticas públicas em educação que padeceram por falta de verbas. Apesar disso, essa delimitação por esferas do Governo se consubstanciou em um importante marco para a definição de futuras redes de ensino distribuídas pelas esferas do Estado (CURY, 2007).

A Constituição outorgada de 1937 retira, por sua vez, a obrigatoriedade de aplicação das verbas públicas na educação pelas esferas governamentais; fato que demarca tanto a centralização da ditadura comandada por Getúlio Vargas, quanto o abafamento do início da descentralização dos serviços educacionais na organização do Estado brasileiro.

A Constituição de 1946 – por ser promulgada em um contexto de abertura política, após o fim da ditadura varguista – volta a atribuir uma maior importância às outras esferas governamentais, e não apenas ao Governo Central. Por essa Carta,

⁵ Constituição da República de 1934, artigo 156.

entende-se que o município é parte de uma divisão político-administrativa – embora não o inclua como um participante efetivo do pacto federativo –, avançando as questões relacionadas à autonomia municipal, principalmente no que diz respeito à repartição de receitas federais; o que, por pressuposto, gera uma eclosão de processos de emancipações, que só vai arrefecer na ditadura civil-militar a partir de 1964. Abaixo, a delimitação dessa autonomia pela defesa da não-intervenção do estado no município (artigo 23) e pelos seus elementos de efetivação (artigo 28):

“Artigo 23 - Os Estados não intervirão nos Municípios, senão para lhes regularizar as finanças, quando:

- I - se verificar impontualidade no serviço de empréstimo garantido pelo Estado;
- II - deixarem de pagar, por dois anos consecutivos, a sua dívida fundada.

Artigo 28 - A autonomia dos Municípios será assegurada:

- I - pela eleição do Prefeito e dos Vereadores;
- II - pela administração própria, no que concerne ao seu peculiar interesse e, especialmente,
 - a) à decretação e arrecadação dos tributos de sua competência e à aplicação das suas rendas;
 - b) à organização dos serviços públicos locais.⁶

Logo, a Constituição Federal (promulgada) de 1946 retoma, em boa parte, princípios da Constituição de 1934 – a exemplo da vinculação de impostos ao financiamento da educação como direito de todos, da distinção entre a rede pública e a privada, da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino primário – e repõe, em termos federativos, a autonomia dos estados na organização das redes de ensino. Para marcar essa importância dos estados e do Distrito Federal na organização da educação, observemos o seguinte artigo:

Art. 171. Os estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

§ único: Para o desenvolvimento desses sistemas, a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.⁷

⁶ Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946.

⁷ Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, artigo 171.

Na vigência dessa Constituição, deu-se, em 1961, a Lei de n.º 4.024, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela, aquela vinculação não só permanece, como se amplia em virtude do estabelecimento de metas quantitativas e qualitativas – estipuladas em um Plano Nacional de Educação – em que cada nível de ensino passaria a contar com um Fundo, cuja elaboração estaria a cargo do Conselho Federal de Educação (CURY, 2007).

Para cumprir a disposição dessa Lei de Diretrizes e Bases, tivemos o Plano Nacional de Educação – aprovado pelo Conselho Federal de Educação no período de 1962/1970 – que determinava à União o investimento de 12% dos recursos arrecadados no desenvolvimento da educação. O referido Plano estabelecia metas concretas a serem cumpridas pelo Governo, entre as quais: a matrícula de 100% da população escolar dos 7 aos 11 anos, e a matrícula, nas 5ª e 6ª séries, de 70% da população escolar entre 12 e 14 anos.

A luta por uma democratização do acesso à escola pública sofreu um forte revés a partir da eclosão da ditadura civil-militar (1964-1985), gerando sufocamento dos espaços políticos de participação popular e desenvolvendo um processo de concentração de poder na esfera central. Como reflexo, a Constituição de 1946 foi bastante emendada, seja para instaurar um novo sistema tributário, seja para incrementar um centralismo econômico e político da União, revogando, assim, o esquema de vinculação adotado. Ademais, foram impostos à nação os Atos Institucionais, os quais, na prática, suspenderam as garantias constitucionais vigentes.

Dentro desse contexto, o Congresso elaborou nova Constituição – aprovada em 1967 e adaptada ao modelo político centralizador vigente –, em que, no capítulo referente à educação, são contempladas alterações significativas, como a extensão da faixa etária – dos 7 aos 14 anos – para o ensino primário, gratuito e obrigatório, nos estabelecimentos oficiais. Cai também a vinculação de impostos ao financiamento da educação escolar; passa-se, com isso, a falar apenas em prestação de assistência técnico-financeira da União para os estados (CURY, 2007). Vejamos o que dispõe a Carta:

“Art.65, III. Ressalvados os impostos únicos e as disposições desta Constituição e de leis complementares, nenhum tributo terá a sua arrecadação vinculada a determinado órgão, fundo ou despesa. A lei poderá, todavia,

instituir tributos cuja arrecadação constitua receita do orçamento de capital, vedada sua aplicação no custeio de despesas correntes.”⁸

A Constituição de 1967, entretanto, se transforma profundamente com a chamada Emenda Constitucional n.º 1 da Junta Militar de 1969, que, na prática, refez a Carta à luz dos Atos Institucionais. A desvinculação de verbas permanece, conquanto ela reapareça apenas para os municípios e fora do capítulo da Educação. Os municípios, já levados em consideração no sistema tributário vigente, poderiam sofrer intervenção no caso de não aplicarem o percentual de 20% dos impostos no ensino primário de suas redes.

O processo debatido acima não significou necessariamente o fim completo do avanço por maior acesso às escolas e participação na gestão dessas. O processo de luta pela democratização do ensino, segundo Cunha (2005), permanece com algumas experiências ocorridas entre os anos de 1977 e 1987, em administrações municipais – como Boa Esperança (ES), Lages (SC), Blumenau (SC) e Piracicaba (SP) –, nas quais a gestão educacional foi marcada pela implantação de mecanismos de participação e descentralização. O mesmo autor ainda aponta as experiências de governos estaduais – eleitos em 1982, com ênfase nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná – cujas Secretarias de Educação foram ocupadas por educadores com experiências participativas, identificados com as lutas pela democratização do ensino público. Uma dessas experiências, citada pelo autor, diz respeito à reação dos Secretários – que formaram o “Fórum de Secretários Estaduais”, depois transformado em Conselho Estadual – contrária aos mecanismos impositivos do Ministério de Educação. Nos Estados, os Conselhos Estaduais eram apontados como possíveis referências, em termos de processo de mudança, para os sistemas de ensino; pois, à medida que os mandatos dos antigos membros iam terminando, novos educadores, mais comprometidos com um ensino público mais democrático, foram sendo nomeados. O governador Leonel Brizola do Rio de Janeiro, por exemplo, fez uma dissolução de todo o Conselho, nomeando novos membros para a construção de outro colegiado. Para os casos de democratização de gestão nesses governos estaduais, nos fazemos valer da reflexão de Saviani:

⁸ Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, artigo 65, inciso III.

[...] em nível estadual, diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular, destacando-se: Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo; São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; Rio de Janeiro, com os CIEPs, apesar de seu caráter controvertido; e mesmo Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo do estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense. (SAVIANI, 1997, p.34)

As mudanças nos sistemas públicos de ensino ocorreram concomitante às Conferências Brasileiras de Educação (CBE)⁹ – capazes de aglutinar educadores de todo o país, que, através de uma participação política, tentavam promover uma educação pública mais democrática. A “IV CBE”, realizada em 1986, em Goiânia (GO), obteve um dos maiores efeitos sócio-políticos já vistos em relação à democratização da gestão e acesso à educação, posto nela ter havido a elaboração, em sua plenária final, de uma carta que incluía, dentre outros pontos: a defesa do funcionamento autônomo e democrático das universidades, a descentralização da gestão do governo federal para os municípios e estados, e a garantia de: a) controle das políticas de educação pela sociedade civil; b) formas democráticas de participação; c) acesso à educação pelos alunos que não completaram sua formação na idade apropriada; d) laicidade (MENDONÇA, 2000). No total, a carta apresentava vinte e uma proposições para a educação; destas, destacaremos as que possuem uma relação maior com o acesso à escola pública:

“1 - A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino da educação nacional.

2 - Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como de classe social ou de riqueza regional, estadual ou local.

3 - O ensino fundamental, com 8 anos de duração, é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade.

4 - O estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias da semana.

⁹ Reuniões de educadores, promovidas por entidades nacionais, como a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação), a ANDE (Associação Nacional de Educação) e o CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade) (MENDONÇA, 2000, p. 85).

5 - É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico.

(...)

7 - É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever.

(...)

15 - Os recursos públicos destinados à Educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios. (...)"

As concepções presentes nessa carta foram de fundamental importância para a elaboração, na Constituinte que se realizaria para construir a Carta Magna de 1988, de propostas para a Educação. Nas palavras de Cunha:

“Estas duas reivindicações [laicidade e dinheiro público em instituições públicas] foram de grande importância para a montagem da plataforma das entidades populares no Fórum por elas criado para elaborar um documento de unidade que expressasse uma plataforma democrática para a nova constituição.” (CUNHA, 2005, p.98)

Nesse contexto, instalou-se a Constituinte para a elaboração da Carta Magna de 1988, que se caracterizou pelo embate das forças políticas que compunham a Assembleia com o movimento organizado dos educadores. Este último, como processo reivindicatório que era, assentava-se sobre dois vetores distintos. O primeiro dizia respeito a uma preocupação com o significado social e político da educação, com a conquista de uma escola pública aberta e democrática a toda a população, sendo representado pelas organizações de caráter acadêmico-científico, como a ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, fundada em 1977 –, o CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade, de 1978 – e a ANDE – Associação Nacional de Educação, de 1979. E o segundo vetor se caracterizaria pelas preocupações econômicas e corporativas, tendo grande força nas greves dos educadores e sendo representado pelos sindicatos locais e regionais, em torno da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – e da ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (SAVIANI, 1997).

Dessa maneira, a Assembleia Nacional Constituinte era o espaço político apropriado à defesa das novas concepções de gestão escolar e acesso democrático

defendidas no movimento organizado pelos profissionais de educação, responsáveis e estudantes.

1.3) A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A QUASE UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A “QUESTÃO” DA FALTA DE QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA.

No contexto pós-ditadura civil-militar, com a reabertura democrática, ocorreu um movimento de redistribuição do poder, como uma crítica à centralização dos afazeres na esfera central; desejava-se, assim, a existência de espaços políticos mais próximos à sociedade, com poderes e deveres garantidos. Dessa maneira, na Constituição de 1988, pela primeira vez, o município é galgado a membro do Pacto Federativo, possuindo responsabilidades e deveres, mas também se tornando beneficiário de direitos e status de poder. Dispõe o art. 1º, da Constituição: “A República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados e municípios e do Distrito Federal [...].”¹⁰

O Município, então, se fortalece economicamente por conta de sua elevação política e do aumento de seu Fundo de Participação¹¹ - cujo objetivo era transferir receitas para a manutenção dessas novas entidades, mesmo as que contassem com uma base de arrecadação de pequeno volume (NORONHA, 1993).

O reconhecimento do município como unidade político-administrativa autônoma propiciou o processo de descentralização e municipalização de serviços públicos, gerando, assim, o surgimento de novas municipalidades – tanto que, entre 1980 e 2001, foram criados 1.570 municípios no país (BREMAEKER, 2001) –; razão pela qual o fortaleceu, também, como administrador de redes públicas de ensino.

Por descentralização entende-se:

¹⁰ Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, artigo 1º.

¹¹ Fundo de Participação do Município (FPM).

(...) uma transferência de autoridade legal e política, para planejar, tomar decisões e gerir as funções políticas, de um governo central para outras unidades de governo, corporações semipúblicas, organizações não-governamentais, organizações da sociedade civil, etc. (...). (ABRANCHES, 2003, p.15)

Pode, o processo de descentralização, se dar por dois caminhos distintos, a depender do deslocamento do poder de decisão, em que pese este partir: a) de um governo central para outras esferas de menor abrangência geográfica e mais próximas à sociedade; ou b) do Estado para a sociedade civil, incumbindo o cidadão de tarefas que *a priori* seriam estatais (ABRANCHES, 2003).

O conceito de municipalização se adstringe a esse compartilhamento de atribuições entre as diversas esferas do Governo, justamente por ser:

“[...] a passagem progressiva de serviços e encargos que possam ser desenvolvidos mais satisfatoriamente (em princípio) pelos municípios. Considera o município como a unidade político-administrativa que oferece melhores condições para a prática da participação popular na gestão da vida pública [...]” (ABRANCHES, 2003, p. 17)

Segundo Lobo (1990), a municipalização aproximaria, em tese, a sociedade civil do Estado, uma vez que fortalece as esferas governamentais mais próximas à população, ao mesmo tempo em que as articula, permitindo, assim, que os serviços prestados se distribuam de maneira mais equânime pelo território.

Esse surto de emancipações só foi estancado com a Emenda Constitucional n.º 15, de 1996, que impingiu algumas limitações ao desmembramento de municipalidades, tais como: o período para iniciação do seu processo de emancipação, os critérios para estudo de viabilidade municipal, os requisitos para sua autorização, e a consulta plebiscitária.

A “Constituição Cidadã”, ao ampliar os direitos existentes e determinar outros – pressupondo sua materialização em serviços –, provoca, pelo menos textualmente, uma elevação de investimentos públicos. Ademais, essa Carta dispôs, pela primeira vez, sobre a organização do sistema municipal de ensino – situando este ao lado dos sistemas federal e estadual (já existentes) – e deliberou, ainda, sobre o Regime de Colaboração,

matéria que veio a ser regulamentada pela Lei de nº 9.394, de 1996 – a nova LDB. Para exemplificar esse processo, o art. 8º da LDB:

“Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

[...]

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.¹²”

Logo, com a Constituição de 1988, foi facultado aos Municípios o direito de emitir normas e estabelecer políticas educativas; viabiliza-se, assim, a implantação do Regime de Colaboração e não mais a manutenção, nesse quesito, de relações hierárquicas, pelo menos em âmbito legal, entre as três esferas políticas (União, Estados e Municípios). Em que pese à importância da Carta Magna nessa matéria, vale sublinhar que a definição clara de competência dos Municípios – para a instituição de seus próprios sistemas de ensino – decorre mais das definições previstas na nova LDB (Lei nº 9.394/96) do que propriamente na Constituição (SAVIANI, 1999).

Tendo em vista a competência de cada ente federado na área educacional, suas atribuições são distribuídas da seguinte maneira: a) para os estados e municípios, os encargos de financiamento, além da possibilidade de regulação própria de seu sistema de ensino; e b) para a União – por conta do texto constitucional reformado e da Lei de Diretrizes e Bases –, a articulação, a coordenação e a avaliação do sistema de educação básica, ademais do exercício de função supletiva e redistributiva, mediante assistência técnica e financeira aos outros entes (DUARTE, 2005).

De igual forma, quanto às diversas etapas do ensino, cabe, em decorrência da LDB: a) ao município, a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental – podendo oferecer outras etapas, desde que atendidas as anteriores –; b) ao estado, o ensino fundamental e, com prioridade, o ensino médio; e c) ao Governo federal, a supervisão e o auxílio aos outros entes.

¹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, artigo 8º.

De todo modo, face à maior autonomia dos Municípios, estes se viram diante de desafios, tais como: a participação no Regime de Colaboração, de forma solidária, junto aos Estados e à União; a previsão da educação municipal, enquanto capítulo específico, na formulação de suas Leis Orgânicas (LO); a elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME); e a constituição de seus Conselhos de Educação.

Com a Constituição de 1988, como ocorreu uma elevação no status político e econômico do município, aumentou-se quantitativamente o número de municipalidades e qualitativamente o de responsabilidades e deveres desse agora ente federado. Essa situação desencadeou a eclosão de diversas redes municipais que, em colaboração com as outras redes já existentes, se muniram de mecanismos de financiamento muito importantes – o FUNDEF e o FUNDEB.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996 e, posteriormente, regulamentado pela Lei 9.424 do mesmo ano, sendo previsto para durar 10 anos e entrar em vigor no início de 1998, à exceção – por força de Lei estadual – do Estado do Pará (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Esse Fundo foi criado com o objetivo de modificar o sistema de financiamento do ensino público fundamental, subvinculando, de maneira específica, as verbas destinadas a esse nível de ensino a partir da distribuição de recursos – realizada automaticamente em função do número de alunos matriculados em cada rede (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

O Fundo possuiria um rol taxativo de possíveis destinos para essa verba – posto esta se destinar exclusivamente à “manutenção e [ao] desenvolvimento do ensino fundamental público, particularmente na valorização de seu magistério” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 16) –, reservando um mínimo de 60% à remuneração dos profissionais da Educação em efetivo exercício no ensino fundamental público, com a ressalva de que nessa percentagem poderia ser incluída, até o ano de 2001, a habilitação de professores leigos. A outra parte (40%) poderia se destinar a despesas diversas que teriam relação com a “manutenção e o desenvolvimento” da supracitada faixa de ensino.

Em razão do Fundo, havia dois tipos básicos de vinculação de verbas: a) um que previa, até o ano de 2006, a aplicação, pelos estados, Distrito Federal e municípios, de

no mínimo 60% da verba obrigatória, oriunda de 25% da destinada à Educação no ensino fundamental, ou seja, de 15% desta; b) outro que reunia, em um fundo comum, 15% dos impostos arrecadados por estados e municípios ou a eles transferidos, a exemplo do IPI-exp (Imposto sobre Produtos Industrializados Exportados), do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços); bem como da compensação financeira pelas perdas provocadas pela desoneração de ICMS das exportações prevista na Lei Complementar de nº 87/1996 (a chamada Lei Kandir); além do FPE (Fundo de Participação dos Estados) e do FPM (Fundo de Participação dos Municípios) (DAVIES, 1998).

Previa-se ainda que o Presidente da República fixasse um valor anual mínimo por matrícula, no ensino fundamental, válido em todo o país; e se, no âmbito de cada rede de ensino, o valor anual não alcançasse o mínimo nacional, o Governo Federal faria a complementação necessária. Essa parcela de verba Federal podia variar de estado para estado, uma vez que era calculada dividindo-se a receita do FUNDEF – estadual ou do Distrito Federal – pelo número de matrículas no ensino fundamental regular – nas redes estaduais e municipais (se estados) ou na rede do Distrito Federal. Só que, na maioria dos casos, a previsão de receita por matrícula, nos estados, ultrapassava o mínimo nacional; situação que engendrava uma pequena participação de verba federal na constituição dos fundos estaduais (DAVIES, 2001).

Pode-se dizer que o FUNDEF induziu o processo de municipalização do ensino fundamental, ou seja, “transferência das matrículas estaduais para as prefeituras” (DAVIES, 2001, p. 27) e expansão quantitativa desse nível de ensino, quase o universalizando nesse período. Os municípios se responsabilizaram pelas matrículas dos estados, incentivados que foram em angariar o repasse automático de verbas do Fundo. As redes estaduais teriam, como um todo, transferido, para as redes municipais, cerca de 1,5 milhão de matrículas no ensino fundamental, de 1997 para 1999 (Idem, 2001, p. 27). O Estado de São Paulo, por exemplo, em 1995, tinha 72 municípios com ensino fundamental, o equivalente a 11,3% das matrículas públicas; já em 2003, pulou para 550 municípios, 39,3% do alunado público (SICCA, 2005, p. 2).

Gomes (2008) nos informa que nos dispositivos legais que regulamentaram o FUNDEF não aparece, em momento algum, um incentivo explícito à municipalização do ensino fundamental; mas, aponta que ela, mesmo de maneira indireta, era esperada e

incentivada pelo Governo Federal. Para tanto, cita como evidência a declaração do então Ministro da Educação, Paulo Renato¹³, no ano de 1999, que – ao explicar porque não compensaria com verba federal os municípios que perderam com o Fundo – diz: “não compensamos os municípios [...] porque queremos municipalizar a educação, não estadualizar” (*In GOMES, 2008, p. 58*).

A municipalização era vista como um processo positivo por vários membros da própria Câmara Nacional que apreciaram o Projeto de Emenda Constitucional criador do Fundo. Segue discurso do Deputado Federal Osvaldo Bionchi (PTB/RS) na discussão, em 2º turno do plenário, sobre o FUNDEF:

“[...] esta PEC, além de tudo isto, quase que obriga a se municipalizar o ensino, e a municipalização do ensino fundamental é de extrema importância para o país [...]. Por isso senhores deputados, é importante o incentivo a municipalização do ensino, que é uma das consequências dessa PEC. Muito inteligente foi o Sr. Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, ao obrigar o incentivo à municipalização do ensino.” (*GOMES, 2008, p.58*)

A figura 1 demonstra, no início da década de 1990, uma fatia considerável da população entre 7 a 14 anos em um quantitativo inferior ao número de matrículas. A partir de 1996 (ano de promulgação da LDB e da criação do FUNDEF) temos o início da inflexão positiva da curva de matrículas, fazendo-a superar a da faixa de pessoas na faixa do ensino fundamental no fim da década de 1990. No ano de 2011, temos 95,2% de percentual de acesso de pessoas de 7 a 14 anos ao Ensino Fundamental (figura 4). Cabe salientar que essa afirmação não significa necessariamente que a totalidade do universo de estudantes encontra-se inserido no ensino fundamental, pois temos ainda zonas do território com escassez de vagas, como nas zonas rurais e áreas de baixa densidade demográfica.

Para demarcar esse momento de pressão popular e desejo governamental de expandir a oferta do Ensino Fundamental, é aprovada a Lei nº 11114 de 2005 que diminui a idade de escolarização obrigatória de 7 para 6 anos, acrescentando mais um ano nessa fase de ensino. Por essa razão que a figura 2 apresenta os universos a partir de

¹³ Paulo Renato de Souza foi ministro da Educação, no Governo Fernando Henrique (PSDB), de 1995 a 2002.

6 anos tendo como início o ano de 2007, momento que de fato foi aplicado nas redes o Ensino Fundamental de 9 anos. Essa figura demonstra uma queda forte no número de matrículas, mas que acompanha uma queda demográfica semelhante da faixa populacional.

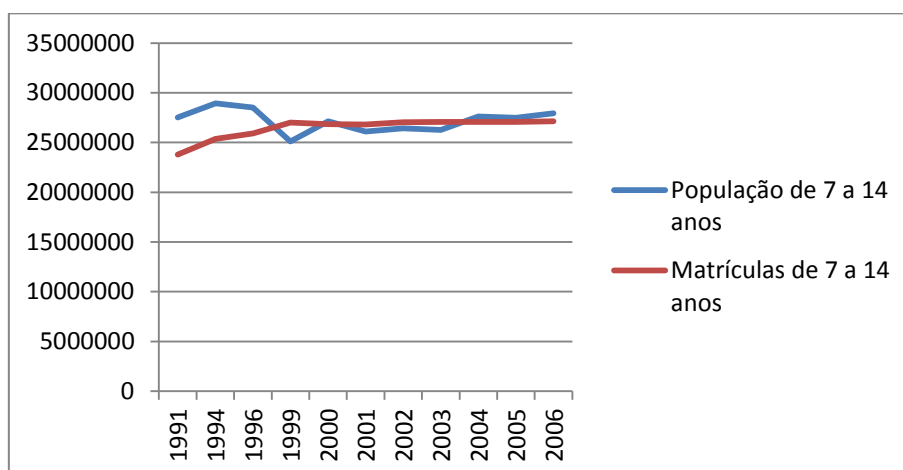


Figura 1 – Distribuição de população e matrículas em escolas na faixa de 7-14 anos no período 1991-2006.

FONTE: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional) e IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

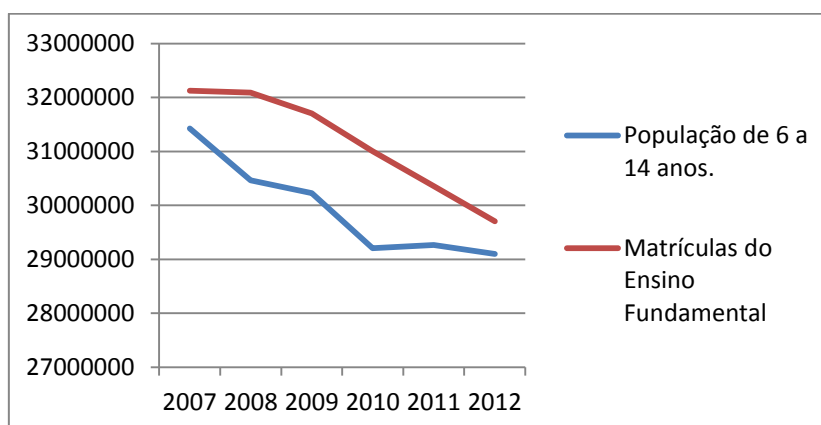


Figura 2 – Distribuição da população na faixa de 6 a 14 anos e matrículas do Ensino Fundamental no período 2007-2012.

Fonte: INEP e IBGE

Com a quase universalização do Ensino Fundamental permanece o esforço estatal e a pressão social para uma nova expansão da escolarização obrigatória. Como reflexo, a Lei nº 12796 de 2013 diminuiu a idade de matrícula obrigatória de 6 para 5 anos, obrigando a matrícula no último ano da faixa da pré-escola. Os impactos dessa medida nas matrículas das redes ainda não podem ser mensurados pelo pouco tempo de sua implementação.

Além do FUNDEF temos também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) – aprovado no início de 2006, trazido pela Emenda Constitucional n.º 53 e prescrevendo em 14 anos a contar de sua implantação – que tem por objetivo substituir e ampliar a abrangência do FUNDEF – que só contemplava o ensino fundamental –, levando investimento a toda educação básica: educação infantil, educação de Jovens e Adultos, ensino médio e, inclusive, fundamental (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2007),

Assim como o FUNDEF, esse novo Fundo é formado a partir de subvinculações de impostos, municipais e estaduais, com progressividade de taxas mais recursos federais. Dessa maneira, permaneceram as vinculações já existentes no FUNDEF (ICMS, FPE, FPM, IPI-exp, Compensação por desoneração pela Lei Kandir), que começaram na faixa de 15% – acrescentando 1,66% de vinculação por ano, a partir de 2007 – e atingiram o máximo de 20% no ano de 2009, e passaram a existir novas vinculações – começando, em 2007, com 6,66% e atingindo, em 2009, também o teto de 20% – relacionadas aos seguintes tributos: Imposto sobre transmissão *causa mortis* e doação (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Competência Residual dos Estados, Imposto Sobre Propriedade Territorial Rural (ITR) (DAVIES, 2006).

Além das supracitadas vinculações, compõem o Fundo os ganhos financeiros oriundos do montante do FUNDEB, mais a complementação da União – que foi de R\$ 2 bilhões, no ano de 2007, atingiu R\$ 4,5 bilhões, no ano de 2009, e foi de 10% do Fundo a partir de 2010. Observa-se que, agora, o Governo federal tem uma cota fixa de contribuição, diferentemente do FUNDEF, em que a União só direcionava recursos se o mínimo de aluno por ano não fosse atingido em cada rede (CALLEGARI, 2004).

A distribuição da verba do FUNDEB se ampara em um valor anual mínimo por matrícula, de acordo com o nível e modalidade do aluno, e se dá pelo total de estudantes na rede – o que é medido pelo censo escolar do ano anterior. E o dinheiro só é distribuído para o ente que ofereça matrículas na sua área de atuação prioritária; situação que privilegia a municipalização e a expansão do ensino. Por exemplo, um aluno de educação infantil da rede estadual não é contabilizado para receber verba do Fundo (pois a atuação prioritária do estado é o ensino médio e fundamental), assim como um aluno de ensino médio da rede municipal também não é contado para cálculos de recebimento de verbas (já que o município tem como prioridade o ensino fundamental e a educação infantil).

Esse Fundo favorece a busca de alunos por parte da rede para que essa receba o repasse, situação que aumentou a abrangência de cobertura da escola pública no Brasil. Mas cabe ressaltar que, se o FUNDEF ajudou a produzir uma quase universalização do Ensino Fundamental, o mesmo não ocorreu com o Ensino Médio por conta do FUNDEB, já que muitos alunos desse nível de ensino ainda se encontram fora do acesso à escolarização (Figura 3). No ano de 2012, apenas 54,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio (figura 4).

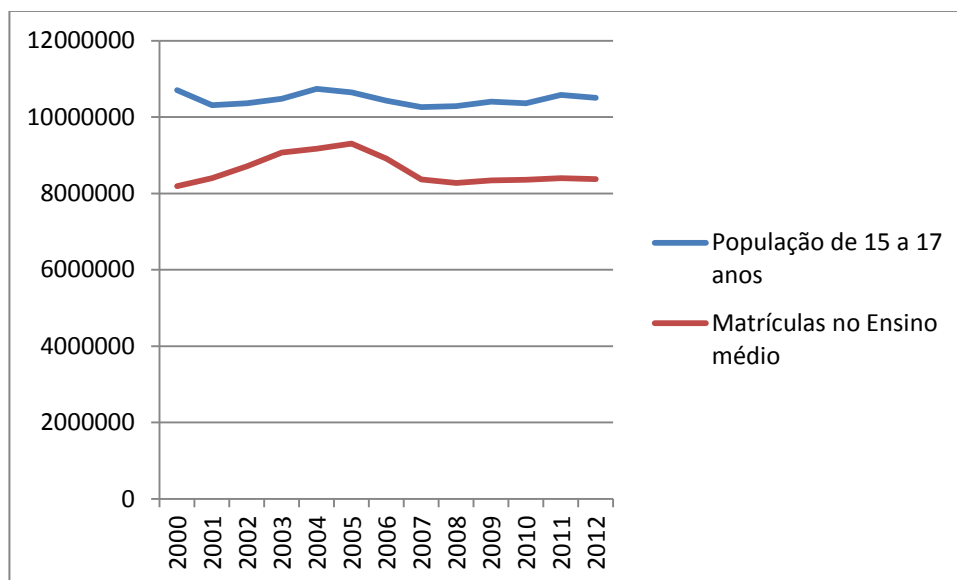


Figura 3 – População de 15 a 17 anos e matrículas no Ensino Médio do Brasil – Período 2000-2012.

Fonte: INEP e IBGE

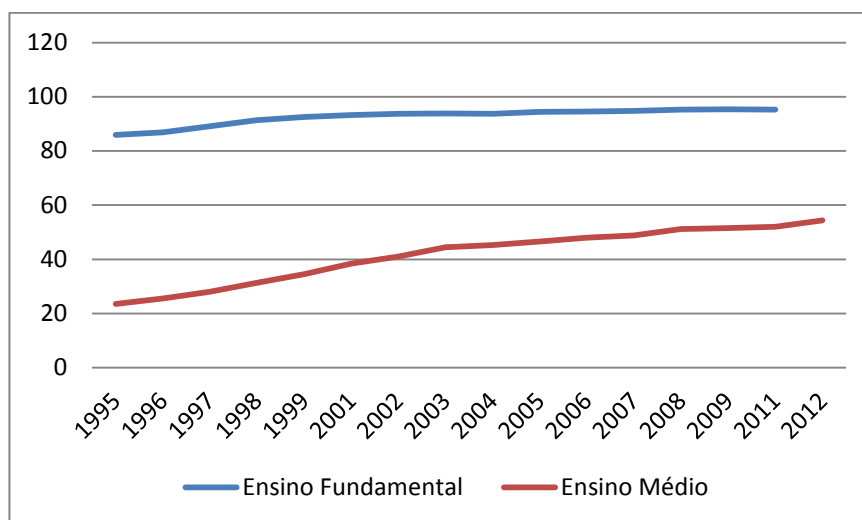


Figura 4 - Percentual de pessoas de 7 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental (1995-2011)/Percentual de pessoas de 15 a 17 anos matriculadas no Ensino Médio (1995-2012) – Taxa líquida de matrículas – Brasil.

Fonte: INEP e IBGE

Dessa maneira, reforça-se, com o FUNDEB, o compartilhamento de responsabilidades entre os diversos entes federativos, já que estes tendem a não manter, em suas redes, matrículas que não sejam contabilizadas para o recebimento do Fundo; inflando e expandindo as redes municipais, que continuam recebendo dos estados os alunos da educação infantil e do ensino fundamental (CALLEGARI, 2004).

Esse processo transcorrido nos últimos trinta anos agregou para a escola pública um conjunto de estudantes que outrora era excluído de seu acesso. Com a quase universalização do Ensino Fundamental a “questão nacional” deixa de ser uma luta por maior acesso a vagas para se transformar em pleito por aumento da qualidade de ensino.

Um viés dessa luta por uma educação de qualidade perpassa pelo pleito por escolas fisicamente condizentes com a construção de práticas educativas satisfatórias, como presença de quadras de esportes, refeitório, salas confortáveis para a aprendizagem etc. Outro viés que deve ser levado em consideração na análise da qualidade de educação diz respeito a salários aviltantes e falta de planos de carreira que

muitos docentes enfrentam em variadas redes públicas, já que o Ensino Fundamental foi municipalizado com grande velocidade (a partir da década de 1990 basicamente), produzindo redes municipais improvisadas e com condições precárias de funcionamento. Sendo um exemplo, a rede de educação de Mesquita (RJ) estudada por Rosa (2009).

Essa expansão quantitativa do acesso ao espaço escolar gerou de maneira marcante um choque na forma de organização da instituição, que em muitos casos, não soube apresentar uma solução de adaptação a esse novo contingente de alunos que começa a frequentá-la. Dessa maneira, surge uma sensação generalizada de que a escola pública do passado funcionava e a atual não. Esse tipo de questão obscurece a necessidade de se repensar as práticas escolares para esse novo aluno, e em muitos casos, culpa o próprio estudante pelo seu fracasso. Já que paira a concepção de que desempenhando as mesmas funções do passado a escola funcionava, e se hoje não funciona é por problemas relacionados ao próprio educando, como questões familiares e problemas de renda familiar. Beisiegel (2006) reflete sobre a ótica de classe que está por trás dessa concepção de culpabilizar o educando oriundo das classes populares pela “perda” de qualidade educacional:

“(…) sob a perspectiva dos segmentos privilegiados da população, a escola secundária pública realmente vinha perdendo qualidade à medida que se estendia aos setores menos favorecidos. Obviamente, essa perda já não ocorria para esses segmentos da população, agora acolhidos na escola anteriormente inacessível.” (BEISIEGEL, 2006, p.11)

Valoriza-se, assim, um imaginário que tenta restaurar uma pretensa qualidade educacional perdida, como se fosse possível agir de maneira anacrônica e adaptar a escola do passado aos tempos atuais. Beisiegel (2006) coloca que seria mais prudente pensarmos sobre os padrões que definimos como ensino de qualidade. Esse autor traz como questão central a necessidade de repensarmos o próprio papel da escola: será que uma escola de qualidade é aquela que ensina da mesma maneira que a instituição de cinco décadas atrás? Ou será que não enxergamos como práticas educativas de qualidade ações que são diferentes das atividades escolares “clássicas”? Será que o aluno deve apresentar as mesmas competências e habilidades valorizadas no passado? A

partir desse rol de discussões, pensa-se ser mais importante redefinir o que entendemos por escola de qualidade, em detrimento de uma busca por uma escola idílica do passado e que dificilmente regressará. Urge entender o conceito de qualidade educacional como passível de mudanças ao longo da história, não sendo produtor “congelar” o seu sentido em um contexto do passado que não se mostra importante no atual momento. Sobre qualidade do ensino esse autor coloca:

“(…) a ser alcançada pelo sistema escolar pouco tem a ver com a ideia conservadora de recuperação da presumida excelente qualidade da escola pública no passado. Aquela escola já não mais existe na situação do ensino comum da rede de escolas públicas no presente. A escola pública mudou com sua expansão quantitativa: são outros os seus agentes – alunos professores, famílias – e suas circunstâncias, e essa mudança reformulou suas funções sociais e suas condições de funcionamento.” (BEISIEGEL, 2006, p.143)

De maneira marcante a partir da década de 1990 com a repartição das obrigações educacionais entre os entes federativos, coube essencialmente ao Governo Federal a produção de sistemas de avaliação de rede. Essa política produziu uma sensação na sociedade de que alcançar “qualidade educacional” fosse necessariamente atingir altos níveis em exames de larga escala, como o ENEM¹⁴ (Exame Nacional do Ensino Médio) ou as avaliações do SAEB (Sistema de avaliação da Educação básica)¹⁵. Dessa maneira, os métodos de mensuração e diagnóstico da eficácia do trabalho escolar são estruturados em uma escala nacional (e até global, pois essa política se tornou tendência em muitas Nações do Globo), em que os atores da comunidade escolar (estudantes e professores) não conseguem interferir. Isso produz uma desterritorialização da análise de educação, pois essa é estruturada por agentes que não vivenciam a escola no seu cotidiano, Além de esses exames ajudarem a produzir um currículo e instrumentos que não demandam nenhuma participação dos construtores em escala local do espaço escolar, engendrando um conceito de “qualidade educacional” que se impõe à escola, não negociando com essa, em escala local, os sentidos do conceito de uma “prática educacional de qualidade”. Essa situação contribui para a construção no imaginário social de uma escola pública julgada por esses exames em uma concepção dual: se atinge altas notas

¹⁴ Exame nacional criado no ano de 1998 que se presta a avaliar o Ensino Médio e que ao longo do tempo angariou outras funções, tais como: seleção de entrada no ensino superior privado e público, concessão de bolsas em instituições privadas, regimes de financiamento de curso superior e certificação de alunos do Ensino de Jovens e adultos (EJA).

¹⁵ Sistema de avaliação de larga escala criado para estruturar políticas em Educação básica criado em 1990.

está tudo ótimo, se a nota é insatisfatória, as práticas em sua totalidade devem ser descartadas, culpabilizando, individualmente, alunos e professores.

Por essas razões, é construída na sociedade brasileira uma ideia comum da falta de qualidade na educação pública, gerando assim, a 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?

Nos mais variados espaços tece-se uma série de argumentos que conseguiriam mitigar essa falta de “qualidade”. Carvalho (2007) cita algumas hipóteses presentes no senso comum e na elaboração de políticas públicas:

“diagnósticos apontam para fatores como a má-formação dos professores e sua baixa remuneração; o abandono das escolas e a obsolescência das políticas públicas e dos métodos e procedimentos pedagógicos. Vez por outra, uma medida específica, como a progressão continuada, passa a ser identificada como a principal responsável pela baixa qualidade do ensino. Contudo, como em casos anteriores e análogos, é muito pouco provável que sua eventual supressão possa “restaurar” a alegada qualidade perdida.”(CARVALHO, 2007, p. 307)

A partir do rol de explicações acima, temos a valorização de dois procedimentos que são articulados para restaurar a “qualidade” perdida do ensino: críticas à formação (inicial e continuada) do professor e introdução de novas tecnologias no espaço escolar.

O professor passa a ser significado como um sujeito despreparado para enfrentar os desafios impostos pela escola na atualidade. Dessa maneira, conceitua-se como ineficiente a formação inicial do educador para uma satisfatória prática profissional, valorizando-se a construção de políticas de formação continuada que tem o objetivo de suprir essas falhas da formação inicial e permitir uma reflexão acerca da prática efetivamente construída.

Significa-se também o espaço escolar como retrógrado em relação ao mundo que o estudante se insere, pois esse é concebido como refratário a inovações tecnológicas, culpando, assim, a prática como “atrasada”, se não incorpora novas técnicas educacionais. Dessa maneira, é articulada uma série de políticas públicas que visam inserir artefatos técnicos no cotidiano escolar para torná-lo menos “anacrônico” em relação ao tempo presente.

Elencamos esses dois caminhos de enfrentamento da falta de qualidade educacional por parte do Estado (inserção de tecnologia e formação inicial e continuada

dos professores), pois essas questões permearão o nosso campo de reflexões ao longo da presente tese.

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL.

“Todo estado da alma é uma paisagem...”

Isto é, todo o estado de alma é não só representável por uma paisagem, mas verdadeiramente uma paisagem. Há em nós um espaço interior onde a matéria da nossa vida física se agita. Assim uma tristeza é um lago morto dentro de nós, uma alegria um dia de sol no nosso espírito. E - mesmo que se não queira admitir que todo o estado de alma é uma paisagem - pode ao menos admitir-se que todo o estado de alma se pode representar por uma paisagem. Se eu disser "Há sol nos meus pensamentos", ninguém compreenderá que os meus pensamentos são tristes."

Fernando Pessoa

O objetivo do presente capítulo é refletir sobre as trajetórias da formação inicial e continuada dos educadores brasileiros, com especial ênfase em relação às políticas de formação construídas para os docentes em geografia. No presente texto, a formação inicial é entendida como aquela que prepara o profissional antes de sua entrada no cotidiano docente (por mais que esse aluno já traga impressões e experiências sobre a prática, não sendo uma “página em branco”), permitindo a formação para que o professor possa “ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados.” (PIMENTA, 1996, p. 75). Já a continuada é entendida como uma formação que se desenrola por toda a carreira docente, exigindo uma relação forte com os dilemas e desafios colocados pela prática efetiva do professor (CANDAUI, 1997).

2.1) TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A necessidade da construção de ações de formação de professores foi preconizada por Comenius no século XVII, por isso o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação docente teria sido o Seminário dos Mestres em Reims (França) fundado em 1684. Mas uma grande discussão de formação de professores só

surgiu ao longo do século XIX, como uma consequência da Revolução francesa que ajudou a criar a popularização de espaços de instrução, demandando a formação de professores que atuavam nessas instituições (DUARTE, 1986).

No território brasileiro, durante todo o período colonial, existiu a difusão de espaços escolares para poucos que não demandaram uma preocupação mais atenta em relação à formação de professores (mesmo que nesse período tenham existido os colégios jesuítas, aulas régias construídas pela reforma pombalina e cursos superiores implantados a partir da chegada da família real em 1808).

Apenas em 1827 (depois da independência) que temos a primeira demarcação no tecido normativo da preocupação com formação docente, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras. O texto arbitra que nessas escolas o trabalho deveria ser realizado com o método mútuo e coloca que os professores deveriam ser treinados nesse procedimento didático às próprias custas nas capitais das Províncias, fazendo nascer, assim, a primeira preocupação oficializada no tecido normativo da Educação brasileira em relação à formação de professores.

A promulgação do Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária sob responsabilidade das Províncias. Essa ação forçou a produção de espaços de formação de professores por parte do Estado. O modelo escolhido foi o presente em muitos países europeus no mesmo período: As escolas normais. Surgindo, assim, na província do Rio de Janeiro, em Niterói, a primeira Escola normal em 1835. De 1836 a 1890, ocorreu a abertura de mais 15 escolas normais pelas várias províncias do território. Cabendo destacar que o funcionamento dessas instituições ocorreu de maneira intermitente, com ciclos de fechamentos e reaberturas (SAVIANI, 2009).

O modelo normalista de formação recebeu várias críticas por ser considerado oneroso e pouco eficiente. Sendo assim, em 1890, ocorreu a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo que operou um conjunto de modificações nesse modelo, ajudando-o a se consolidar como um padrão nacional de formação. Essa reforma se assentou basicamente nos seguintes vetores: enriquecimento do padrão curricular anterior, ênfase nos exercícios práticos de ensino e construção de um apêndice espacial nas escolas normais – as escolas-modelos – que recebiam alunos e aproximavam esses dos futuros professores. Nas palavras dos próprios reformadores:

“sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890)

Esse novo modelo normalista da capital se configurou como paradigma de formação, se expandindo para o interior do Estado de São Paulo e para outras áreas do território, por meio de recebimento de estagiários de outros estados e missões de professores.

Sob influência da Escola Nova na década de 1930, ocorreu a construção de uma enxurrada de críticas ao modelo normalista de formação, pois se argumentava que esse modelo tentava ser ao mesmo tempo uma escola de formação geral e profissional, produzindo incompetência nos dois sentidos. Para tanto, estrutura-se um espaço de formação que tenta dimensionar a Educação como objeto de pesquisa, e não apenas centrado na mera “transmissão” de saberes.

Em 1932, é fundado, por Anísio Teixeira no então Distrito Federal, o Instituto de Educação. Esse introduziu, no currículo, disciplinas de caráter didático, tais como psicologia, sociologia educacional etc., ratificou a ênfase no trabalho com práticas e métodos de Ensino, além de valorizar a atuação direta com os alunos na escola-modelo atrelada à instituição por meio de atividades de observação e intervenção no cotidiano escolar. Um ano depois, Fernando de Azevedo fundou o Instituto de Educação de São Paulo com uma organização parecida. A criação desses dois espaços referendava a construção da pedagogia como um campo científico que dimensionava a formação dos educadores como um objeto de pesquisa, ressignificando a lógica de formação de professores como um campo sujeito à criticidade e reflexão científica, e não uma mera técnica a ser transmitida (TANURI, 2000).

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário na década de 1930, tornando-se o núcleo irradiador das reflexões sobre a prática educativa pelo território nacional. O paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, criada em 1934, e o carioca incorporado à Universidade do Distrito Federal criada no ano de 1935.

No contexto da ditadura varguista, é editado o Decreto-lei nº 1190 de 1939 que confere organização à Faculdade Nacional de Filosofia em substituição à Faculdade Nacional de Filosofia, ciências e letras de 1937. Essa funcionou como paradigma de formação de professores para todo o território nacional.

Esse decreto, além de deixar claro entre seus objetivos a meta de formação de educadores, delimita como uma ação central a ideia da pesquisa. Temos, então, a ratificação da construção do campo de formação de professores como um objeto de reflexão e não apenas como uma mera aplicação técnica. Cabe destacar o próprio texto da Lei ao definir as três principais finalidades da Faculdade:

a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;

b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;

c) realizar pesquisas (grifo nosso) nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.”¹⁶

Essa instituição demarcou uma dualidade de cursos oferecidos, existindo os ordinários e os extraordinários. Os primeiros compunham um conjunto de disciplinas que permitiam a obtenção de diploma. Já os cursos do segundo tipo ofertavam certificado e se dividiriam em “aperfeiçoamento” – intensificação do estudo de partes dos cursos ordinários – e “avulsos”, que seriam formados por discussões não inseridas nos cursos “ordinários”¹⁷. Cabe destacar que esses cursos extraordinários poderiam ser frequentados por dois tipos de estudantes: alunos que não prestaram necessariamente vestibulares, mas que realizaram os exames das disciplinas, fazendo jus ao certificado; e alunos “ouvintes” que não fizeram as avaliações, e por isso não receberiam certificado.¹⁸

As definições acima demarcam o processo inicial da preocupação com a formação continuada de educadores, pois alunos já formados poderiam retornar a esse espaço para fazer os cursos “extraordinários”, que completariam uma “deficiência” na formação inicial, os cursos “ordinários”.

Essa instituição de formação articula um padrão de organização de disciplinas denominado “3 + 1” que se alastra por todo o território, se impondo como organização do espaço-tempo de educação do futuro professor. Essa estrutura advogava a duração de

¹⁶ Decreto-lei nº 1190 de 4 de abril de 1939, art. 1.

¹⁷ Idem, art. 3.

¹⁸ Idem art. 29.

3 anos para as disciplinas dos seguintes cursos de licenciatura: matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo-germânicas. Essa mesma estrutura era adotada no curso de Pedagogia, que também durava 3 anos. Todos eles depois seriam completados com mais um ano de disciplinas do curso de didática.

As licenciaturas formavam os profissionais que atuariam nas escolas secundárias, e a Pedagogia preparava o profissional para atuar na docência das Escolas normais.

Esse modelo claramente criava uma clivagem na formação do futuro educador, onde os três primeiros anos contemplariam os saberes “científicos” e o 4º ano se estruturaria como uma espécie de “apêndice” composto por matérias “pedagógicas”. Essa organização fazia parecer que as reflexões pedagógicas possuíam menor importância na prática na escola, já que eram colocadas de maneira estanque e com menor duração que o segmento das disciplinas “específicas”.

A organização criada suprimiu a obrigação da escola-modelo atrelada à prática das instituições de formação de professores, dispensando a criação de um espaço de efetivo ensino de alunos ligado à formação dos futuros professores. Essa prática desterritorializou a formação do professor do chão de sala de aula, ao privilegiar uma discussão teórica que não era obrigada a se comunicar com observações e intervenções em práticas educativas efetivas. Saviani (2009) reflete sobre esse período:

“Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.”(SAVIANI, 2009, p.146)

No bojo dessa reforma das faculdades, também foi editada uma transformação no Ensino normal. Apesar do fim da ditadura varguista, operaram-se modificações nesse espaço de formação à luz do decreto analisado anteriormente. O Decreto-Lei nº 8530 de 1946 instituiu a Lei orgânica do Ensino normal.

Nessa nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário (conferindo certificado) e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso

secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário (conferindo diploma) e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexas. Ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Os cursos normais de primeiro ciclo tinha uma semelhança muito grande com o currículo praticado nas escolas ginasiais, ministrando disciplinas de cultura geral. São exemplos de matérias previstas na Lei orgânica que eram obrigadas a serem ensinadas: matemática, história geral, geografia do Brasil, ciências naturais etc.¹⁹ Esse modelo se aproximou muito das antigas escolas normais, que foram criticadas por não construir uma formação que refletisse sobre práticas educativas efetivas.

No segundo ciclo já ocorria a introdução de disciplinas que se aproximavam à ideia da Escola Nova de refletir sobre a Educação de maneira “científica”. São exemplos: História e Filosofia da Educação, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, Biologia Educacional, Fundamentos Sociais da Educação etc.²⁰

Os cursos de especialização demarcavam a configuração do Ensino normal como um espaço de produção de formação continuada de professores, já que poderiam emitir certificados em cursos de especialização para professores que já atuavam, tais como: didática especial do ensino supletivo, didática especial de desenho e artes aplicadas, didática especial de música e canto etc.²¹

O artigo 47 da Lei em análise obrigava que toda escola normal possuísse escolas primárias anexas para funcionarem como “laboratórios” que ensejassem reflexão pedagógica dos futuros professores.

Temos então a produção de uma dicotomia na formação inicial e continuada dos educadores. Em que, no modelo normalista, vigorava o predomínio da territorialização da formação no chão da escola, com observações e práticas presentes em espaços escolares contíguos aos de formação. Nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, as práticas de formação foram desterritorializadas de práticas escolares efetivas, pois

¹⁹ Decreto-lei nº 8530 de 2 de janeiro de 1946, art. 7.

²⁰ Idem, art. 8.

²¹ Idem, art. 10.

predominava a presença das disciplinas de “didática” como apêndice da formação do futuro docente. Essas eram desconectadas do espaço escolar, pois não existia uma obrigação da articulação dos espaços de formação superior com as escolas. Nas palavras de Saviani sobre o curso de Pedagogia:

“O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Conseqüentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.”(SAVIANI, 2009, p.147)

Em 1964 temos a eclosão do golpe que implantou no país a ditadura civil-militar. Esse novo ordenamento político implementou mudanças significativas na formação dos professores. A Lei nº 5692 de 1971 fixou novas diretrizes e bases para a Educação. Os ensinos médio e primário foram substituídos respectivamente pelo primeiro e segundo grau, fazendo desaparecer o modelo da Escola normal.

Os currículos do primeiro e segundo graus possuíam um núcleo comum obrigatório em escala nacional e uma parte diversificada de acordo com as características regionais e locais de cada escola. Essa Lei de Diretrizes e Bases preconizava uma ênfase obrigatória na escola como lócus de preparação para o trabalho nos dois níveis criados. Enfatizava, ainda, a possibilidade da emissão de habilitação profissional no segundo grau. Segue trecho do tecido normativo:

“§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.”²²

Dessa forma, o sistema normalista de formação de professores foi desmanchado como instituição específica, já que a função de professor do primeiro grau se tornou

²² Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, art. 4.

uma mera habilitação profissional entre outras tantas oferecidas nas escolas, fazendo com que qualquer instituição que oferecesse segundo grau pudesse pretender ofertar essa conformação profissional.

O parecer nº 349 de 1972 organizou a habilitação específica do magistério em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2200 horas) que habilitaria lecionar até a quarta série; e outra com duração de quatro anos (2900 horas) que habilitaria lecionar até a sexta série do primeiro grau. A duração desses cursos contemplaria disciplinas do núcleo comum nacional e do núcleo profissional específico.

Essas mudanças operaram o fim do monopólio espacial de formação de professores em nível de segundo grau das escolas normalistas. Essa prática permitiu uma difusão espacial dos cursos de formação de professores pelo território, ao mesmo tempo que engendrou uma queda marcante na qualidade, já que instituições sem nenhum acúmulo de reflexão sobre formação de professores passaram a oferecer essa habilitação. A tendência de desterritorialização do currículo da formação chegou agora também aos espaços do segundo grau, pois as antigas escolas normais conservavam “escolas-laboratórios” que obrigavam uma forte relação com práticas e observações em espaços escolares. Esse novo modelo desobrigou a presença do espaço escolar de pesquisa nas instituições que ofereciam a habilitação do magistério, produzindo um currículo sem territorialização no cotidiano das práticas educativas.

Essa precariedade da formação docente evidenciou um quadro marcante de produção de fracasso escolar. Tanto que, em 1982, foi lançado pelo Governo Federal o Projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que tinha o objetivo manifesto de recuperar o “legado perdido da escola normal”. Em 1983, foi implantado esse projeto em seis unidades da federação com 55 centros. Em 1987, esse projeto atingiu mais nove estados, com um total de 120 unidades (CAVALCANTE, 1994). Na década de 1990²³, o projeto começou a sofrer um esvaziamento, sendo encerrado em definitivo no ano de 2005.

A ditadura civil-militar implantou, na Educação de nível superior, um conjunto de reformas modernizantes pelo viés conservador. Estabeleceu, também, uma postura privatizante e fragmentadora do espaço universitário, exemplificado na criação do

²³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996 instituiu o Ensino Superior como o privilegiado para a formação dos professores, esvaziando o modelo normalista que os CEFAMs visavam resgatar.

acordo de cooperação com a agência americana USAID²⁴, e posterior criação do sistema de créditos e departamentos e uma comunicação marcante de setores da Pós-graduação com o mercado privado. O Governo Federal implementou política de perseguição a alunos e professores, gerando expulsão desses, prisões e aposentadoria compulsória de muitos docentes, e produzindo a edição do decreto-Lei nº 477 de 1969, que ficou conhecido como o “AI-5 da Universidade”, criando uma perseguição sistêmica a docentes e discentes que participavam e apoiavam os movimentos sociais. Para exemplificar, segundo Sá Motta (2014), apenas em 1969, 38 professores das instituições superiores do Rio de Janeiro foram expurgados de seu cotidiano profissional.

Esse corolário de mudanças adotou, ainda, expansão de cursos de pós-graduação e de campis como uma tentativa de aplacar a oposição ao regime na comunidade universitária. Sendo exemplos o campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) denominado Ilha do Fundão²⁵, inaugurada em 1972, e a criação da Federação das Escolas Federais isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG) em 1969, que aglutinava espaços independentes de ensino já existentes²⁶. Essa expansão de investimento se mostrou deveras excludente, pois ocorreu em frações do território que já eram privilegiadas em termos de acesso a verba, ratificando a feição elitista da universidade pública brasileira (SÁ MOTTA, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692 de 1971 definiu que as quatro últimas séries do primeiro grau e o segundo grau seriam ministrados pelos licenciados formados em unidades de Ensino Superior. Existiria, então, a licenciatura curta (3 anos – permitia apenas a docência no primeiro grau) e a longa (4 anos – docência no primeiro e segundo grau). O curso de Pedagogia seria responsável pela formação de professores de habilitação específica e especialistas em Educação, tais como: diretores, orientadores, supervisores e inspetores. A partir da década de 1980, esses cursos

²⁴ Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional (USAID) criada em 1961, sendo responsável por acordos de cooperação internacional de caráter civil. Segue diretrizes do Departamento de Estado estadunidense e ajuda a construir diretrizes geopolíticas dessa nação.

²⁵ Sabendo que a construção desse campus começou na década de 1950, ficando paralisada desde a morte do presidente Getúlio Vargas, sendo retomada pelo governo ditatorial no fim da década de 1960.

²⁶ A FEFIEG aglutinou as seguintes instituições na sua fundação: Escola Central de Nutrição, Escola de enfermagem Alfredo Pinto, Conservatório Nacional de Teatro, Instituto Villa-Lobos, Fundação Escola de Medicina e cirurgia do Rio de Janeiro e o curso de biblioteconomia da Biblioteca Nacional. No ano de 1975 aglutinou ainda o curso permanente de arquivo do Arquivo Nacional e o curso de museus do Museu Histórico Nacional. Essa, em 1979, se transforma na Fundação Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). Em 2003, passa a se chamar Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

começaram a formar também profissionais para atuarem nas séries iniciais do primeiro grau e educação infantil (SILVA, 2003).

A LDB de 1971 no seu artigo 31 demarca que a formação para atuar em escolas de primeiro grau não necessariamente precisaria ocorrer em Universidades. Em casos de “comunidades menores”, ela poderia se desenrolar em faculdades, centros, institutos etc, demarcando a precarização da formação docente, que poderia se desenvolver em espaços improvisados e sem acúmulo de discussão acerca da formação de professores.

Na Lei em análise não existe nenhuma obrigatoriedade de edificação de escolas-modelo para os espaços de formação docente, seja no segundo grau ou no ensino superior. Sendo assim, ocorre um apartamento marcante da formação do professor em relação ao chão da escola, produzindo um processo de desterritorialização dessa formação em relação a práticas didáticas efetivas.

No quesito formação continuada, não é produzida uma política na escala do Governo Federal para contemplar esse objetivo. Existe uma delimitação que essa deveria ocorrer no âmbito dos sistemas de ensino²⁷ no tocante ao “aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”, impedindo a construção de políticas públicas coerentes em escala nacional tanto em termos de verbas, como de projeto pedagógico, e criando uma teia de atividades incipientes e fragmentadas.

Com o fim da ditadura civil-militar e a conseqüente redemocratização política em escala nacional, os atores ligados às estratégias de formação docente (alunos, educadores, pesquisadores etc) angariam esperança de que essa questão fosse melhor equacionada pela sociedade brasileira.

Em 1996, temos a promulgação da Lei nº 9394 que estabeleceu as novas diretrizes e bases da Educação nacional. Essa, de início, tentou fixar no Ensino Superior o espaço privilegiado para a formação docente, desmontando, por exemplo, a figura do modelo normalista no Ensino Médio (transferindo-o para o Ensino Superior), pois argumentava que, até o ano de 2006 (dez anos após a sua promulgação), todo educador deveria ter habilitação retirada em alguma instituição de Ensino Superior, ou em serviço. Essa pretensão não foi atingida, forçando o veto a esse objetivo, restabelecendo a importância da formação docente no âmbito de escolas de Ensino Médio.

²⁷ Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 1971, art. 38.

A despeito dessa delimitação inicial do Ensino Superior como o espaço privilegiado para a formação docente ainda percebemos um grande contingente de professores que não tiveram acesso a esse nível de Ensino. Segundo a figura 4 apenas 78,1% dos professores da Educação Básica apresentavam o Ensino Superior completo no ano de 2012.

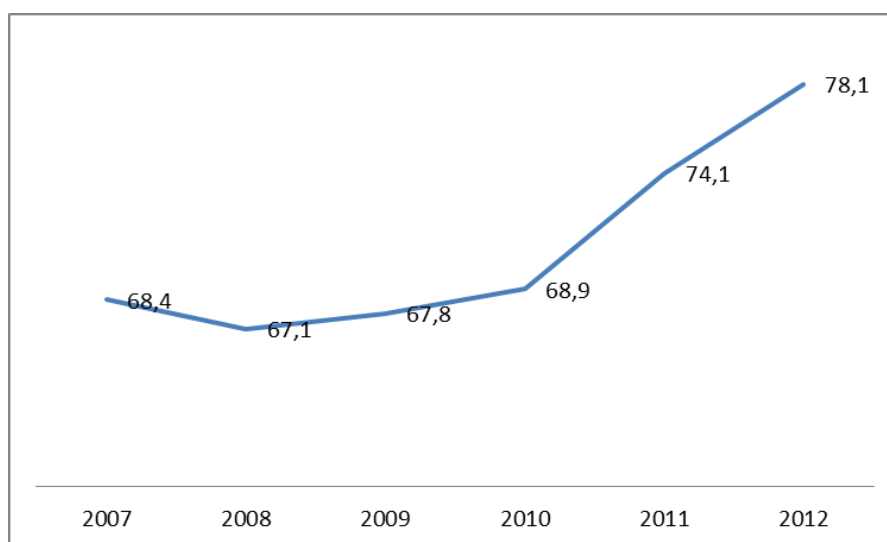


Figura 5 – Percentual de professores da Educação Básica com Ensino Superior Completo – Período 2007-2012- Brasil

Fonte: INEP

A LDB de 1996 introduziu, como opção em relação aos cursos de licenciatura e Pedagogia, a figura dos Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. Essas se demonstraram na prática como espaços de Ensino Superior “subalternos”, já que promoviam uma formação aligeirada com base em cursos de curta duração, gerando corte de custos no quesito formação de educadores, perpetuando assim, o ciclo de baixa qualidade nos espaços de formação docente (SAVIANI, 2008).

A lógica de desterritorialização da formação do professor em relação ao chão da escola permanece ao não existir demarcação da obrigatoriedade da edificação de uma escola-laboratório atrelada aos cursos de formação para o magistério. Como substituição a esse processo, é demarcado como obrigatória a figura da prática de ensino de 300²⁸ horas para o futuro professor. Sendo assim, essa prática poderia ocorrer em qualquer espaço escolar, gerando casos de dicotomia entre teoria/prática, já que não existe

²⁸ Lei nº 9394 de 1996, art.65.

necessariamente uma ligação entre a formação teórica de sua instituição de formação e a prática realmente observada na escola pelo futuro professor, pois não existe, em muitos casos, o estabelecimento de diálogo institucional denso entre a escola e a Instituição formadora.

No tocante à formação continuada, essa é dimensionada para ocorrer em dois espaços básicos: nos Institutos Superiores de Educação e no âmbito do próprio espaço de trabalho.

O artigo 63 da Lei em tela dimensiona, como um dos objetivos dos Institutos Superiores de Educação, o oferecimento de “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.”²⁹

Os Institutos, além de oferecerem uma formação aligeirada e deficitária, apresentaram uma baixa difusão real no território, a despeito de sua existência jurídica. Sendo assim, as políticas de formação continuada padeceram pela falta de espaços que conseguissem efetivamente produzi-las. Como um reflexo dessa falta de espaços para a formação docente, ocorreu a promulgação da Lei nº 12056 de 2009 que introduziu pela primeira vez a figura da Educação à distância como uma modalidade válida para a produção de cursos de formação continuada de professores.

Sendo assim, grande parte dos programas de formação continuada de educadores foi estruturada no âmbito das próprias redes de ensino e nos espaços escolares de trabalho, gerando, portanto, um quadro de cursos que não tinham uma centralidade política de construção e espaços adequados para se desenrolarem. Com isso, produziu-se uma precariedade e desigualdade territorial na abrangência e qualidade das dinâmicas de formação continuada de professores no Brasil, já que redes com mais verbas e estrutura tendem a oferecer uma política de formação continuada mais efetiva que redes mais precárias e com menos verbas, auxiliando na perpetuação da desigualdade territorial do fracasso escolar.

A despeito dessa discussão entre os limites e potencialidades dos cursos de formação inicial e continuada, cabe destacar que grande parte das redes de ensino funcionam com a presença de educadores que não possuem a formação mínima prevista em lei para atuarem nos Ensinos Fundamental e Médio. Essa precariedade na estruturação das políticas de formação de professores engendra uma situação que coloca um desafio aos cursos de formação docente, pois muitos educadores que não fizeram

²⁹ Idem, art. 63, III.

sua formação inicial no nível da licenciatura específica nos níveis de Ensino que a legislação obrigaria (Ensino Fundamental – Séries finais e Ensino Médio), na prática já atuam construindo uma dinâmica docente em escolas do território nacional. Segundo a figura 6, no ano de 2013, apenas 32,8% dos educadores possuíam licenciatura na área em que lecionavam nas séries finais do Ensino Fundamental. O percentual para o Ensino Médio no mesmo ano é de apenas 64,7%, delimitando um contingente gigantesco de educadores que não tiveram uma formação inicial adequada ao nível de ensino no qual trabalham, a despeito da obrigatoriedade delimitada em legislação.

O maior acesso à licenciatura específica no nível de Ensino Médio em relação ao Fundamental se explica provavelmente por esse nível ser oferecido nas redes públicas pelos estados em sua maioria. O Ensino Fundamental em sua maioria é oferecido pelos municípios. Sendo assim, o recorte municipal é um ente federativo em geral mais frágil na estruturação de redes de ensino do que os estados, manifestando essa deficiência no oferecimento da Educação, também nos números de abrangência de licenciatura específica.

Essa situação lança um desafio aos cursos de formação, pois esses professores já possuem experiência docente, mesmo sem possuir a formação em licenciatura específica, forçando a construção de políticas de formação que contemplem essa realidade, de uma formação inicial que consiga dialogar com uma experiência docente já acumulada.

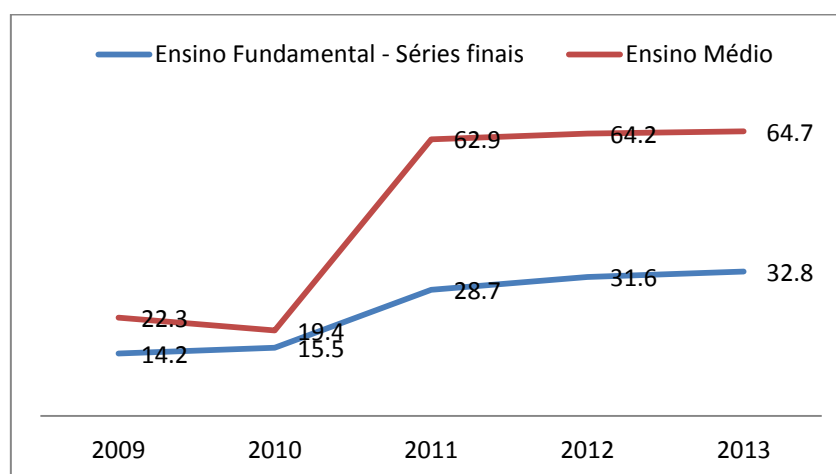


Figura 6 – Percentual de docentes com licenciatura específica na área em que atuam – Ensino Fundamental (Séries finais) e Ensino Médio – Período 2009-2013 – Brasil

Fonte: INEP

Essa falta de acesso à formação inicial em licenciatura específica não se manifesta de maneira homogênea pelo território nacional. Segundo a figura 7, observa-se um maior percentual de educadores com licenciatura específica nas séries finais do Ensino Fundamental no Centro-sul do país em relação aos estados do Norte e Nordeste. Em relação ao mesmo percentual no tocante ao Ensino Médio, observa-se uma distribuição parecida dos altos percentuais na mesma franja do território, com exceções destacáveis para os estados de Rondônia, Amapá e Sergipe (figura 8). Essa situação evidencia o caráter desigual do acesso à formação inicial no nível da licenciatura em termos territoriais, sendo um desdobramento das condições desiguais das redes de ensino, oferecimento de vagas no Ensino Superior etc, ajudando a gerar também uma educação que possui desigualdades de qualidade em termos territoriais.

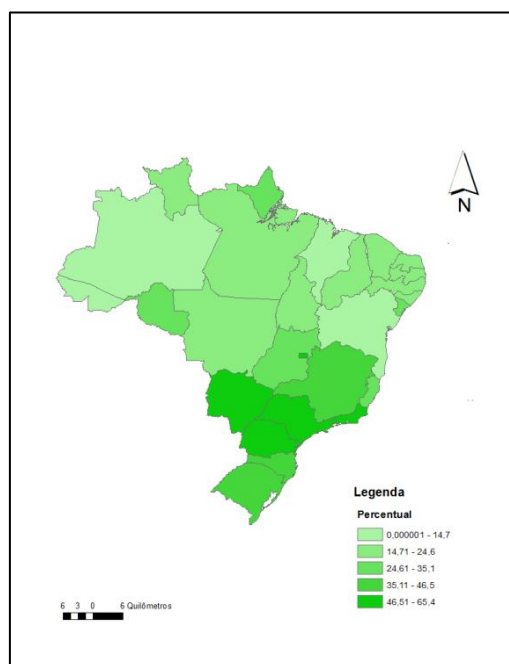


Figura 7 – Distribuição de professores com licenciatura específica na área em que lecionam – Ensino Fundamental (séries finais) – Brasil – 2013³⁰

Fonte: INEP

³⁰ As representações cartográficas das figuras 6 e 7 foram construídas no software arcgis 10.2.2. Utilizou-se o método de quebras naturais dividido em cinco intervalos para representar os dados.

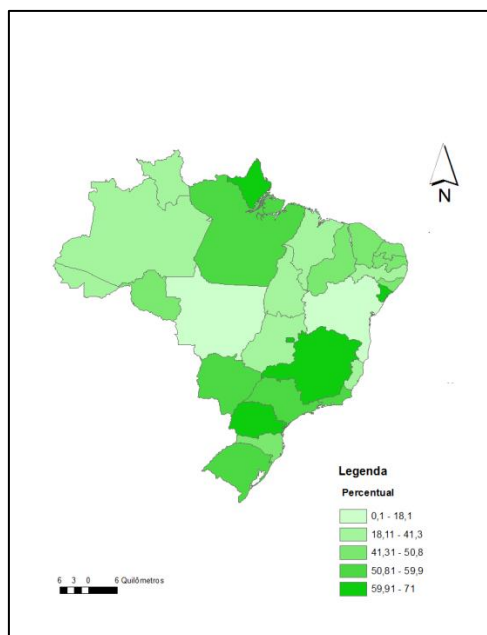


Figura 8 – Distribuição de professores com licenciatura específica na área em que lecionam – Ensino Médio – Brasil – 2013

Fonte: INEP

2.2) A “CRISE” DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DOS ANOS 1990 E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

Nos anos 1990, existiu o fortalecimento da sensação de crise na escola pública como já vimos no capítulo 1. A partir da observação de que a qualidade da educação básica apresenta-se como uma “questão” a ser enfrentada, apontou-se em grande parte das políticas públicas, a ideia de uma maior reflexão acerca da formação docente inicial e continuada.

A formação inicial é significada como ineficiente, anacrônica e descolada dos desafios que a escola básica apresenta para o futuro professor. Portanto, ocorre uma valorização da formação continuada como um “remendo” a uma formação inicial mal feita.

O papel da grande mídia como produtora dessa imagem do docente de Educação Básica como uma espécie de pária social foi pesquisado por Ferreira (2012). Essa autora enfatiza que o professor é concebido como inexoravelmente incompetente, não existindo nenhuma margem para o entendimento da atuação docente como transformadora. A razão presente no material de mídia pesquisado traça uma relação preconceituosa segundo a autora, de ligação entre a baixa renda média dos alunos das

licenciaturas e pedagogia, e o nível ineficiente da formação docente. Delimita-se, assim, a ideia de que com o atual grupo de pessoas que exerce a prática docente nunca se desenvolverá a estruturação de dinâmicas pedagógicas satisfatórias, existindo a necessidade de atração de “novos talentos” para a carreira. Na própria pesquisa enfatizam-se os mecanismos textuais para construir essa concepção fatalista do papel do professor na grande mídia impressa:

“Particularmente, no modo de reportar as opiniões da fonte, ainda que o jornalismo pregue o confronto de opiniões e discursos divergentes cooperando sobre o sentido do texto, há uma tentativa de: 1) delimitar a fala do outro, com relação aos sentidos que se busca fazer prevalecer no texto, e 2) excluir do espaço discursivo sentidos que possam divergir ou contrapor, como um regime de verdade, excluindo qualquer possibilidade de opiniões divergentes (...)” (FERREIRA, 2012, p. 48)

Ferreira (2012) ainda delimita uma diferença na imagem do professor de Ensino Superior em relação ao docente da Educação Básica nos meios de imprensa por ela pesquisados. O primeiro possui identidade individual (sendo delimitado o seu local de trabalho, títulos acadêmicos, área de especialidade, etc), se configurando como o portador do discurso que legitimará a discussão de um dado tema no texto jornalístico. Já o segundo não aparece como individualidade nos jornais (raramente se menciona dados profissionais individuais), sendo enquadrado em uma massa que é enfocada como dotada das mesmas características, desprezando-se, assim, a complexidade que permeia a realidade dos docentes da escola básica.

Essa ideia de crise da Educação pública e da formação docente, ratificada em muitos casos pela grande mídia, auxilia no dimensionamento da formação continuada como a panaceia dos dilemas da escola atual, sendo, muitas vezes, concebida como a prática que terá a capacidade de “consertar” uma formação inicial ineficiente e os próprios problemas apresentados pela atual escola pública.

Candau (1997) critica essa concepção da formação continuada como “remendo”, e a define como um processo que se desenrola durante toda a carreira docente, tendo como meta semear a reflexão a partir do binômio teoria-prática. Segundo essa mesma autora, a formação continuada não deve ser dimensionada como uma mera complementação a uma prática inicial malsucedida, já que as formações possuem objetivos distintos e se complementam, sendo, portanto, “faces de uma mesma moeda”.

Essa pesquisadora coloca que a maioria das políticas de formação continuada se desenrola por basicamente dois grandes caminhos. O primeiro tipo de formação é classificado como do tipo “reciclagem”. Esses, em muitos casos, concebem o docente como um sujeito que apresenta uma formação inicial ineficaz. Ocorrem em formatos de “semanas pedagógicas” e/ou palestras, onde formadores que em geral não conhecem a realidade da comunidade escolar, professam saberes e conhecimentos sem ligação com uma realidade escolar específica. Esse tipo de formação apresenta pouca transformação na realidade escolar, cujas razões, segundo a autora, podem estar relacionadas a: Terceirização – Já que os formadores comumente não são professores oriundos da própria comunidade escolar; Descontinuidade – São processos que ocorrem em períodos limitados do ano, sem conexão com o restante do período letivo; Alto custo – Gasta-se em geral quantias significativas na contratação de palestrantes; Currículo descontextualizado – Os saberes trabalhados nos cursos de formação são desenvolvidos pelos palestrantes sem um diálogo anterior com os docentes que participarão do curso, gerando um currículo desterritorializado da prática escolar dos agentes que receberam a formação.

O segundo caminho diz respeito aos cursos denominados “tendências atuais”, configurados na forma de intervenções de longa duração nos períodos letivos, com políticas de avaliação para diagnosticar possíveis impactos nas práticas pedagógicas. Prevê também um currículo de formação produzido em conjunto com os docentes da comunidade, para que esse consiga ajudá-los a superar questões cotidianas. Por fim, preconiza a valorização da história de carreira dos professores e das características do espaço circundante à escola, engendrando uma territorialização do currículo da formação docente, na medida em que esse surge a partir de anseios e dilemas colocados pelos próprios professores.

A reflexão dessa autora aponta que a maior parte dos cursos de formação se classifica no primeiro tipo, apresentando assim, pouca repercussão na prática docente efetiva. Segundo essa, urge a construção de novas políticas de formação continuada no Brasil.

Saviani (2009) delimita dois modelos de formação de professores no território nacional:

a) Conteúdos culturais-cognitivos – Esse modelo enfatiza o domínio de saber científico por parte do professor, e delimita a preocupação com a mera acumulação de saber em

relação à disciplina que se irá lecionar, sem existir uma discussão mais cuidadosa em relação aos métodos de ensino.

b) Modelo pedagógico-didático- Esse paradigma trabalha com a concepção de que a formação docente só se efetiva com o preparo em relação aos métodos práticos em sala de aula, desprezando o saber científico-cultural.

Esse binômio apresentado demonstra a dicotomia e separação no que tange a forma-conteúdo da prática pedagógica que nossos espaços de formação oferecem aos docentes e futuros professores. O primeiro modelo marca sobremaneira as faculdades de Licenciatura (valorizando conteúdos), e o segundo modelo marca o sistema normalista e a própria faculdade de Licenciatura em Pedagogia (valorizando as formas). Essa clivagem é explicada pelo próprio Saviani (2009, p.151):

“Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes. Em decorrência, constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam. Ora, se na raiz do dilema está a dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente, compreende-se que ambos os modelos desemboquem em saídas embaraçosas, isto é, que não resolvem o dilema em que eles próprios se constituem. Segue-se, pois, que as duas vias propostas constituem os elementos do próprio problema cuja solução se busca, não podendo ser, pois, alternativas para resolvê-lo. “

Para esse autor, a única maneira de superar esse “dilema” da dicotomia da formação de professores é fazer com que o ato educativo nos espaços de formação seja encarado na sua concretude. Esse processo argumenta pela territorialização da prática pedagógica nos cursos de formação, situação que voltaria a articular a teoria-prática e a forma-conteúdo de uma maneira integrada, ao dimensioná-la no seu espaço social de produção, que é a própria escola. Nas palavras de Saviani (2009, p. 151):

“Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade, será necessário considerar o ato docente como

fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas.”

Cabe destacar que, a despeito da importância da discussão teórica e metodológica acerca da formação inicial e continuada docente, não se deve entendê-la como redentora de todos os males, já que muitos problemas observados nessas políticas possuem uma forte relação com as condições precárias de trabalho docente de muitas redes. Como já demonstrado, um forte contingente de professores do Ensino Fundamental e Médio não apresentam sequer acesso à licenciatura específica que seria obrigatória por Lei. Sendo assim, como entender que uma mera produção de cursos de formação continuada conseguirá superar todos os dilemas presentes na escola pública atual?

Saviani nos ajuda a refletir sobre os limites práticos dos cursos de formação docente:

“Ao encerrar esse trabalho não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.” (SAVIANI, 2009, p. 153)

Ratificando a colocação acima, podemos perceber, na figura 9, que no ano de 2013 apenas 4,2% das escolas públicas do país apresentavam a infraestrutura mínima adequada para a construção de práticas pedagógicas satisfatórias. Cabe assim, destacar as limitações físicas que marcam a imensa maioria dos espaços escolares públicos do nosso território, a despeito da qualidade da formação docente.

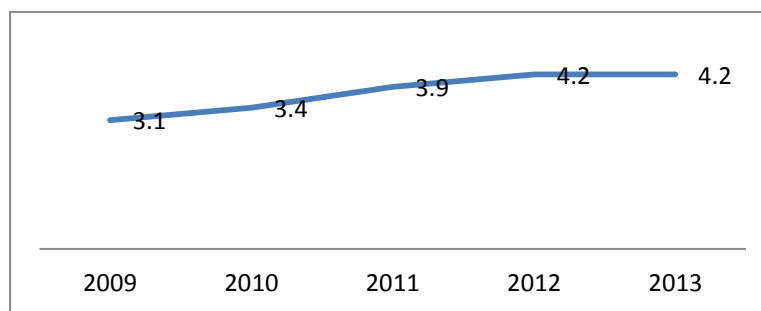


Figura 9 – Percentual de escolas públicas com a infraestrutura mínima³¹ para o funcionamento – 2009-2013- Brasil

Fonte: Observatório do PNE

Claro que não podemos partir da concepção simplista de que políticas de formação continuada podem resolver todos os problemas. Mas também não podemos partir da premissa que não apresentam nenhuma contribuição à prática docente efetiva, sendo necessárias importantes discussões para a sua edificação. Por essa razão, refletiremos sobre aspectos relacionados à formação continuada de professores de geografia na próxima sessão.

2.3) A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.

A reflexão sobre formação inicial e continuada no caso dos professores de geografia também deve ser balizada pela precariedade do ambiente de trabalho oferecido para a prática docente em muitas escolas do Brasil, nos mais variados aspectos. Situação essa que marca também a carreira docente em geografia no que tange ao acesso insuficiente aos cursos de licenciatura específica.

Essa situação fica clara pela falta de acesso à licenciatura específica obrigatória pela legislação em vigor, que marca um grande contingente de educadores do Brasil. Segundo as figuras 10 e 11, percebemos que as curvas que demonstram os dados de formação em geografia seguem desenho parecido com as linhas que enfocam todas as disciplinas da Escola básica, demarcando a influência da média global na conformação

³¹ No método da pesquisa consultada, entende-se por infraestrutura mínima escolar: água tratada, esgoto sanitário público, energia elétrica, internet de banda larga, biblioteca, quadra de esportes e laboratório de ciências.

do acesso à geografia. Isso deixa claro que não existe uma ação específica de grande monta por parte do Estado para os cursos de geografia no tocante ao oferecimento de cursos de formação inicial, perfazendo um déficit marcante de educadores sem a licenciatura específica obrigatória.

A figura 10 demonstra que apenas 28,1% dos professores de geografia das séries finais do Ensino Fundamental possuíam licenciatura específica no ano de 2013. Número inferior aos números de todas as disciplinas (32,8% no ano de 2013).

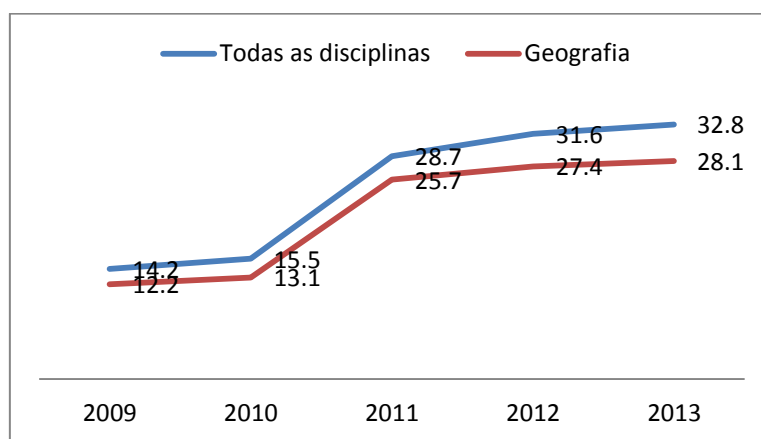


Figura 10 – Percentual de professores com licenciatura específica em todas as disciplinas e geografia – Ensino Fundamental (séries finais) – 2009-2013 – Brasil

Fonte: INEP

A figura 11 enfoca que apenas 56,8% dos educadores de geografia do Ensino Médio apresentam licenciatura específica no ano de 2013. Percentual superior aos números de todas as disciplinas (48,3% no ano de 2013).

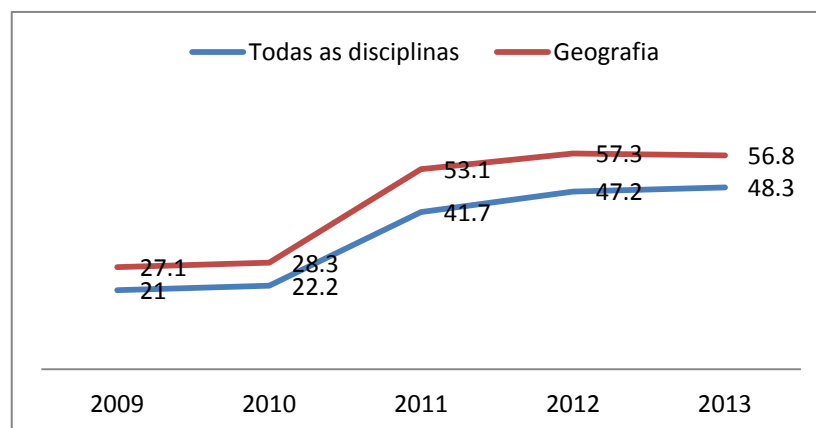


Figura 11 – Percentual de professores com licenciatura específica em todas as disciplinas e geografia – Ensino Médio – 2009-2013 – Brasil.

Fonte: INEP

Os dados acima evidenciam que qualquer política de formação continuada em geografia de larga escala deve levar em consideração o quadro exposto. Nesse, a maioria dos educadores não apresenta a formação inicial mínima para o desenvolvimento da prática docente, já colocando um limite inicial a qualquer transformação no cotidiano dos educadores no tocante à produção do saber geográfico escolar, cabendo ressaltar a necessidade urgente da construção de políticas de grande escala de oferecimento de formação inicial e continuada para esse grande número de educadores. Essa desigualdade apresenta um desdobramento territorial (figuras 12 e 13), em que observamos índices maiores de acesso à licenciatura específica na fração centro-sul do território. Novamente demarcando exceções destacáveis para os estados de Rondônia, Amapá e Sergipe.

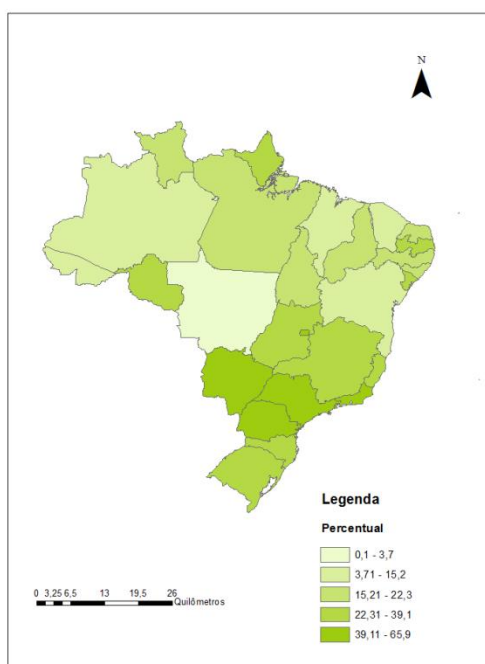


Figura 12- Percentual de professores de geografia com licenciatura específica – Ensino Fundamental (séries finais) – Brasil – 2013.

Fonte: INEP

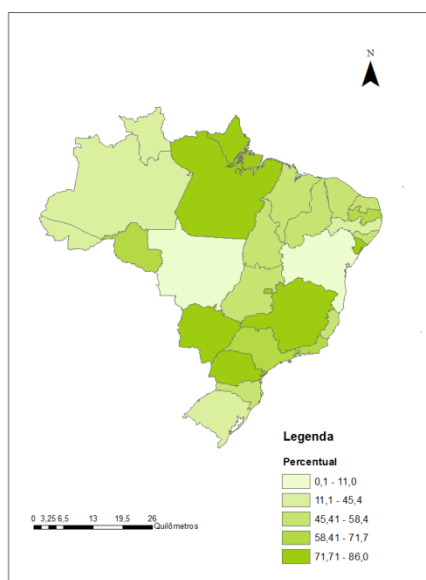


Figura 13- Percentual de professores de geografia com licenciatura específica – Ensino Médio – Brasil – 2013

Fonte: INEP

No tocante à construção de cursos de formação continuada em geografia, torna-se muito comum a observação de algumas “ilusões” do que seja o saber docente para os elaboradores das práticas formativas. Inspirado em Pimenta (2011), cabe uma reflexão sobre essas “ilusões” que em geral demarcam os caminhos dessas intervenções pedagógicas:

- a) Ilusão do saber disciplinar – Se o educador sabe o “assunto”, ele consequentemente sabe o fazer da disciplina, não necessitando de muita reflexão acerca dos métodos de aprendizagem.
- b) Ilusão do saber didático – Se o educador sabe métodos de ensino, ele despreza o saber disciplinar e acha que sabe o fazer da sua disciplina.
- c) Ilusão do saber das ciências do homem – Se eu sei compreender a situação educativa em todas as suas escalas, e a situação sócio-espacial do aluno, eu sei o fazer da minha disciplina.
- d) Ilusão do saber pesquisar – Se eu domino métodos de análise quantitativo e qualitativo da pesquisa, eu sei o fazer da minha área de saber.
- e) Ilusão do saber-fazer – Se eu tenho muito tempo de prática, eu necessariamente sei o fazer da disciplina.

Cabe destacar que em muitos cursos de formação continuada com base nas “ilusões” elencadas acima, ou se entende o ato educativo como algo fragmentado, contemplando apenas um dos aspectos da prática pedagógica (como apenas o saber disciplinar, ou o método de ensino, ou apenas o método de pesquisa etc), ou não se dimensiona o ato educativo no seu espaço efetivo de ocorrência (na sua totalidade), falando apenas *sobre* a prática, sem produzir saberes *a partir* da prática. Nas próprias palavras de Pimenta (2011):

“Assim será enquanto formadores e formados se contentarem com saberes sobre a educação e sobre a pedagogia e não se empenharem em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da Educação. (...) O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada).” (PIMENTA, 2011, p. 60-61).

Defende-se, então, uma territorialização dos cursos de formação continuada, no sentido que ele entenda o espaço escolar como ponto de partida e chegada da produção

de saberes. Para tanto, torna-se importante valorizar a produção do conhecimento docente nessas práticas formativas. Esse saber é composto de uma maneira integrada por uma série de outros saberes. Pimenta (1996) elenca alguns conhecimentos imprescindíveis para a produção de dinâmicas formativas que consigam superar as ilusões já debatidas.

Segundo Pimenta (1996), um dos saberes docentes fundamentais é a experiência. Essa autora debate que, mesmo no caso da formação inicial, torna-se importante valorizar essa faceta, pois o futuro educador não é uma “página em branco” no que tange ao papel do professor, já que esse detém anos de experiência escolar na sua trajetória como aluno, acumulando, assim, saberes sobre práticas docentes satisfatórias. Além disso, como já demonstrado, temos, no caso brasileiro, um enorme contingente de professores que atuam sem a licenciatura específica em geografia, engendrando, primeiro, um esforço para oferecer essa formação para esses docentes, e, depois, uma postura de formação que valorize a sua experiência docente construída.

No que tange à formação continuada, devemos partir da premissa que a experiência produz saberes na medida em que o educador reflete sobre sua própria prática mediatizada pelas práticas de outrem, por meio de diálogos com outros colegas ou por meio de leituras produzidas por outros professores. Por esta razão, a valorização da experiência na construção de dinâmicas de formação continuada torna-se fundamental.

Um outro saber docente a ser problematizado é o conhecimento disciplinar. Conhecimento é aqui entendido, de acordo com Pimenta (1996), como algo que não se reduz a mera informação, sendo essa o primeiro estágio daquele.

Conhecer, então, é o ato de operar com uma miríade de informações, estabelecendo conexões, classificando-as e contextualizando-as. Nesse sentido, Educação é um “processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante.” (PIMENTA, 1996, p. 79), obrigatoriamente, então, produzindo conhecimento. Sendo assim, a escola é dimensionada como um espaço que produz, não sendo um mero reproduzidor. Dessa maneira, os cursos de formação continuada devem valorizar esse aspecto.

O último saber destacado por Pimenta (1996) é o pedagógico. Em muitas ocasiões, esse é dimensionado à parte da construção da própria prática docente. Sendo

muito mais um conjunto de saberes sobre a Educação, do que a partir da Educação historicamente produzida. Essa autora dimensiona a necessidade de reelaborar os ditos conhecimentos pedagógicos nos cursos de formação continuada de maneira intrínseca e indissociável à prática efetiva dos educadores.

Cabe destacar que esses saberes devem ser trabalhados de maneira integrada nos cursos de formação docente, pois se não, corre-se o risco de cair nas “ilusões” de formação já debatidas no presente texto. Além disso, torna-se importante demarcar que se deve combater também a fragmentação que marca a formação inicial e continuada, no sentido de não interpretá-las como estanques, pois elas devem se articular, já que o educador é um profissional em constante formação. Nas palavras de Pimenta (1996):

“Opondo-se a racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entendo-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entendo também que a formação é na verdade auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.” (PIMENTA, 1996, p. 84)

A formação continuada e inicial de professores de geografia passa desde a década de 1990 por uma intensa discussão. De um lado argumenta-se que em geral o aluno se mostra desinteressado nas aulas de geografia ao não ver a importância social desse saber em seu cotidiano. Por outro lado, vemos, no tocante aos professores, um contingente considerável se sentido desalentado com os caminhos de suas respectivas práticas docentes (PINHEIRO, 2005).

O binômio exposto por Saviani (2009) no que tange a formação docente, já discutido nesse texto, faz a delimitação dos seguintes tipos: pedagógico-didático (preocupado mais com a forma de ensinar) e cultural-cognitivo (preocupado mais com o que se ensina). Nessas categorias elencadas, podemos classificar a licenciatura em geografia como a do segundo tipo. Dessa forma, os conteúdos disciplinares possuem, em geral, maior duração e maior prestígio na construção dos cursos formativos. Sendo os conteúdos classificados como “didáticos”, entendidos como de menor importância na articulação dos saberes docentes do educador em geografia.

Essa situação delimita uma dicotomia na formação do professor de geografia, pois ela vivencia ao longo de sua carreira uma abissal clivagem que não consegue entender os dois tipos de saberes formativos de maneira articulada. Candau (1999) reflete sobre essa dicotomia nas licenciaturas, que marca de maneira contumaz os cursos de licenciatura em geografia:

“A questão da articulação entre a formação no conteúdo específico e no pedagógico continua não resolvida. A chamada integração se limita, na grande maioria das vezes, a procurar uma relação mais adequada de sucessão ou concomitância entre estas duas dimensões da formação. Trata-se quase sempre de uma relação externa, de justaposição. Quando se tenta uma articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico, esta fica limitada a algumas disciplinas consideradas integradas como Prática de ensino, as Didáticas Especiais e/ou as instrumentações para o Ensino.” (CANDAU, 1999, p. 33)

Vesentini (2002) argumenta que em muitos casos essa falta de integração entre os momentos de formação acaba por dimensionar a opção pela licenciatura em geografia como associada ao fracasso, já que é entendida, em muitos espaços, como mais “fácil” e menos “científica” que a opção pelo bacharelado. Essa postura ignora a complexidade e dilemas do ato de ser professor e produzir conhecimento de geografia escolar. Supõe de maneira simplista que ser um “bom professor” de geografia é apenas conhecer os saberes da geografia acadêmica.

Portanto, podemos perceber que a formação docente em geografia vem sendo marcada por uma “tensão” não resolvida entre o saber disciplinar (os conteúdos) e os ditos saberes pedagógicos (os métodos), (LOPES, 2010).

Ao se analisar a história da formação docente em geografia, pode-se observar que temos uma dicotomia entre os conteúdos e métodos, sendo que uma hora a ênfase da reflexão está em um lado da balança, e depois em outro, sem existir de maneira marcante uma preocupação com a integração desses dois conjuntos de saberes. Elencaremos dois fragmentos de textos que ilustram essa dicotomia.

Pontuschka (2001), ao refletir sobre o ensino de geografia, denuncia a ênfase no “conteudismo” (em detrimento da valorização dos métodos), que marca essa disciplina:

“Em vários momentos da segunda metade do século XX, os geógrafos produziram artigos sobre o ensino da Geografia, *preocupados principalmente com os conteúdos escolares, ou seja, „o que ensinar“, e não preocupados com o „como ensinar?“*. Se essa crítica pode ser feita para o ensino de Geografia na primeira metade do século, ainda não podemos dizer que os

métodos de ensino mais inovadores e democráticos hoje estão aplicados nas escolas do país.” (PONTUSCHKA, 2001, p. 113)

Ao contrário, Oliva (2001), no mesmo ano que a autora anterior denuncia o “pedagogismo” que segundo ela traria dificuldades para a geografia renovada, coloca que a formação docente privilegia os métodos em relação aos conteúdos:

“Um risco que estamos correndo, quem sabe produzido pelo grande “desvio jornalístico” que a comunicação em larga escala no país vem sofrendo, diz respeito à autonomia e especificidade exageradas, atribuídas à chamada *dimensão pedagógica do processo de ensino* [...]. Acreditamos que livre do conteúdo a linguagem pedagógica é uma ficção. Estivemos presos à ditadura dos conteúdos, que entendem as formas como vazias, para em seguida cairmos na ditadura da forma (linguagem jornalística, linguagem pedagógica) que subordina os conteúdos.” (OLIVA, 2001, p. 42)

Parece estar claro que devemos superar essas posições antagônicas, ao acreditar que a “geografia escolar dos conteúdos” pode ser superada de maneira mecanicista pela “geografia dos métodos”. Devemos sair desse maniqueísmo que não consegue perceber a formação docente como produtora de saberes integrados e com unicidade, que ora critica o “conteudismo”, ora o “pedagogismo”, sem gerar uma via de observação teórica de totalidade dos saberes docentes que se dão na concretude do espaço escolar.

No âmbito da presente pesquisa, não entendemos a formação continuada do professor como uma mera transmissão de conteúdos ou técnicas para que esse simplesmente transmita saberes para alunos que não são entendidos como participantes de uma espacialidade e contexto histórico (ROLDÃO, 2007).

No contexto dos cursos de formação, a geografia escolar não pode ser dimensionada como uma mera simplificação didática da ciência que lhe serve de referência. Embora não possa ser desvinculada totalmente da produção dessa última, apresenta um caráter original, no sentido de produzir conhecimento que se presta a outros objetivos. Portanto, o professor, nesse sentido, não pode ser significado como um mero retransmissor de saberes acadêmicos simplificados, mas sim como um construtor de um conhecimento único, que possui forte ligação com a produção meramente científica, mas que possui caráter original por ser moldado em outro contexto espacial/temporal. Nas palavras de Lopes (2010):

“O trabalho do professor ganha relevo porque é dele a tarefa de, no interior de uma comunidade profissional e de uma tradição disciplinar, *transformar*, por meio de uma ação complexa, o conhecimento científico em *conhecimento*

a ser ensinado. Podemos identificar, neste ângulo de visão, o saber distintivo do ofício docente: a capacidade, sempre em contínuo processo de desenvolvimento, de tornar acessível a todos os alunos o conhecimento geográfico historicamente acumulado pela sociedade humana.” (LOPES, 2010, p. 81)

Os Parâmetros curriculares nacionais (PCN) compõem uma documentação publicada em 1997 pelo Governo Federal com o objetivo de delimitar áreas, conteúdos e currículos que devem ser aplicados em todo o território nacional na escola básica. Esse documento delimita a geografia como uma área específica do conhecimento, entendendo essa como um campo do saber com identidade própria. Defendemos, então, que o professor de geografia partilha de objetivos estabelecidos no âmbito da própria escola e no projeto pedagógico dessa, como construção de valores produzidos coletivamente ou elaboração de dinâmicas inter/transdisciplinares. Mas argumentamos que, até devido a essa delimitação no tecido normativo, esse educador tem também um objetivo específico a cumprir no cotidiano escolar (se não o fizer, nenhum outro profissional o fará), pois é o único que deve articular a educação geográfica (que possui características únicas em relação aos outros conhecimentos produzidos no espaço escolar). Segundo Lestegás (2002):

“Aceptar que la geografía escolar no es la traducción simplificada de una geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias, es una de las condiciones básicas que pueden posibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, en suma, útiles por parte de los alumnos.” (LESTEGÁS, 2002, p. 184)

Torna-se importante ressaltar que essa argumentação em prol de um saber geográfico com características únicas não nega os caminhos interdisciplinares tão presentes e necessários no espaço escolar da atualidade. Mas esse caminho só é possível devido ao fato de que cada área do saber observa um dado fenômeno sob um prisma, permitindo, portanto, a multiplicidade de interpretações acerca do observado.

No roldão dessa discussão da identidade própria do saber geográfico, no conjunto dos saberes escolares, percebe-se que muitos autores defendem a necessidade da importância da construção da interpretação espacial, sendo essa a mola mestra da articulação da identidade do conhecimento geográfico.

São exemplos de expressões que definem essa preocupação espacial na reflexão de vários pesquisadores: educação geográfica (CASTELLAR, 2005), alfabetização espacial (CALLAI, 2005), alfabetização geográfica (SILVA, 2005), imaginação geográfica (CARVALHO, 2004).

Todas essas argumentações têm em comum a delimitação da dimensão espacial da sociedade como a preocupação central da educação geográfica, já que se define o papel estratégico do entendimento das tramas espaciais para as práticas sociais de todos os cidadãos. Nesse contexto, reflete Cavalcanti (2006):

“Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o *raciocínio espacial* é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. Os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos nessa área oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Sendo assim, o trabalho de *educação geográfica* é o de ajudar os alunos a analisarem esses conhecimentos, a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar a realidade, a vivida e a apresentada pela Geografia escolar, tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de *pensar geográfico* é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais.” (CAVALCANTI, 2006, p.34)

Entender o ensino de geografia como um processo de construção de educação geográfica gera uma transformação efetiva nos mecanismos de construção dos saberes docentes, pois se foge da dicotomia conteudismo/pedagogismo, já que o entendimento da espacialidade produzida pelos professores e alunos tem uma existência na própria prática social, gerando a construção de uma educação territorializada. Nesse sentido, o professor produz dinâmicas que conferem totalidade aos conteúdos da disciplina e dos métodos, pois o começo e o fim das práticas educativas têm existência concreta: a espacialidade dos atores escolares.

Portanto, os conteúdos não devem ser encarados como um fim, mas como um meio que possibilita a interpretação com a utilização de uma teia conceitual e arcabouço metodológico da trama espacial, gerando uma inserção mais autônoma e crítica no espaço geográfico dimensionado nas mais variadas escalas. Monbeig (1957) já alertara há muito acerca do risco de formarmos “pequenos geógrafos” ou “mini-geógrafos”. Sobre essa questão, cabe a reflexão de Saviani (2007):

“[...] um geógrafo, uma vez que tem por objetivo o esclarecimento do fenômeno geográfico, encara a Geografia como um fim. Para o professor de

Geografia, entretanto, o objetivo é outro: é a promoção do homem, no caso, o aluno. A Geografia é apenas um meio para chegar àquele objetivo. Desta forma, o conteúdo será selecionado e organizado de modo a atingir o resultado pretendido. Isto explica porque nem sempre o melhor professor de Geografia é o geógrafo, o que pode ser generalizado nos seguintes termos: nem sempre o melhor professor de determinada ciência é o cientista respectivo.” (SAVIANI, 2007, p. 62)

Para que a educação geográfica escolar seja possível, precisamos valorizar, nos nossos cursos de formação docente, a produção da “consciência espacial” nos professores. Sendo assim, devemos respeitar as práticas espaciais prévias dos professores e não os entender como sujeitos a-espaciais. Dessa maneira, conteúdos e métodos se unem para que o professor interprete a sua realidade espacialmente, e assim, possa começar a semear a educação geográfica nos seus espaços de atuação docente.

Uma questão sobre a construção dessa educação geográfica é o seu caráter integrado e totalizador, pois os cursos de formação continuada e inicial dos professores de geografia em geral apresentam a característica dicotômica entre conteúdos e métodos, dificultando a observação integradora que o entendimento espacial exige. Sendo assim, para que o aluno consiga pensar espacialmente, precisamos formar professores que pensem espacialmente primeiro. Carvalho (2004) alerta para a falta de preocupação espacial nas práticas de ensino em geografia:

“De maneira oposta, apesar da Geografia ser apresentada aos alunos como disciplina que dá conta dos estudos espaciais, a questão do espaço não se revela no cotidiano da Geografia escolar. Após seis meses de investigação, não tenho nenhum exemplo que mostre que, através dos conteúdos de Geografia, os alunos tenham desenvolvido ou tenham sido requisitados a um pensar espacializado ou uma lógica espacial. [...] Tal análise pode ser estendida ao livro didático adotado, que, ao trabalhar, notadamente a territorialidade (nas regiões econômicas brasileiras), não proporciona o desenvolvimento dessa visão espacializada mais ampla nos alunos. Acho difícil, entretanto, que essa visão se desenvolvesse mesmo com um livro didático que a contemplasse, pois, *não faz parte do instrumental teórico das professoras.*” (CARVALHO, 2004, p. 121-122).

As práticas de formação continuada devem abandonar concepções apriorísticas de escola, aluno e professor, pois esses não são seres a-espaciais e a-históricos, mas sim devem valorizar as condições espaciais específicas de cada comunidade escolar, para que esses cursos consigam produzir transformações na interpretação espacial dos

professores, gerando assim, transformações efetivas na educação geográfica construída com os alunos.

Freire (2000) defende a necessidade de se cultivar a “curiosidade epistemológica” como uma característica fundamental do professor. As dinâmicas de formação continuada em geografia devem valorizar sobremaneira esse entendimento, pois os educadores devem perceber que os arranjos espaciais passam por constantes transformações, gerando a necessidade da construção de uma educação escolar geográfica que consiga entender essa dinâmica para aproximar o entendimento do espaço da vida aluno, para que essa perceba a importância da geografia em sua própria vida.

CAPÍTULO 3 – AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ESPAÇO ESCOLAR: QUAL É O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA?

“O fetiche da tecnologia, portanto, tem um papel indubitavelmente importante na condução da história burguesa, definindo tanto suas realizações surpreendentes quanto suas catástrofes autoinfligidas. Os problemas na relação com a natureza têm de ser resolvidos por novas tecnologias em vez de revoluções na reprodução social e na vida cotidiana!”

David Harvey – O enigma do capital e as crises do capitalismo

No âmbito do debate do enfrentamento do dito “fracasso escolar” produzido nas escolas públicas da atualidade, destaca-se o argumento de dimensionar esse espaço como superado em termos de tecnologias de informação e comunicação (TIC) em relação ao cotidiano do estudante. Sendo assim, várias políticas públicas argumentam que uma introdução de um novo “pacote tecnológico” seria fundamental para a construção de uma Educação pública de qualidade. Suscitando, portanto, uma discussão das potencialidades e limites do uso de novas tecnologias no espaço escolar.

3.1) TÉCNICAS E TECNOLOGIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido. Haveria nisto um paradoxo pedindo uma explicação? De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais um dos frutos são os novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade. De outro lado, há, também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade.” (SANTOS, 2011, p. 17)

A citação acima evidencia um certo sentido de “confusão” que marca a sociedade contemporânea, onde há transformações nas relações sociais causadas pela introdução das chamadas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) em todas as facetas da nossa vida. Essa difusão geográfica das TICs produziu um marcante movimento de mudanças que gerou uma necessidade de repensar o próprio papel da escola nesse mundo “confuso e confusamente percebido”. Para tanto, surgem algumas questões que permearão nossa reflexão ao longo do presente capítulo: Qual é a relação

entre o espaço escolar e as TICs? Qual deve ser o papel da formação de professores nesse contexto?

Essa fragmentação do mundo acompanha também os discursos que tentam construir sentido para as relações que marcam o atual período histórico, produzindo uma nuvem de narrativas que observam a difusão das TICs, mas constroem conclusões opostas. Um bom exemplo é a divergência de interpretação acerca do papel da internet na produção de cognição na sociedade atual construída por dois autores que publicaram suas reflexões no mesmo ano: Carr (2011) e Shirky (2011).

Carr (2011) argumenta que vivemos em um momento da criação da “geração superficial”. Para esse autor, o meio de vinculação de um dado saber gera diferenças na maneira como as pessoas constroem conhecimento. Sendo assim, a difusão da internet produziu uma “superficialidade” na construção da cognição.

Argumenta-se que no início da difusão da escrita a sua maneira oralizada (sem pontos e pausas no texto) gerava uma produção de conhecimento sem profundidade. A difusão da imprensa e a edificação de acentos e pausa no texto engendrou uma leitura profunda e a possibilidade de reflexões mais complexas. Coloca então que a internet fortaleceu a ideia do conhecimento em rede (valorizado na ideia do hipertexto), fato que permite uma construção de conhecimento de maneira radial, mas sem grande profundidade. Para ele, esse novo arranjo do conhecimento em si, muda a maneira como o produzimos, defendendo assim, que novas maneiras de rearranjo do saber geram transformações na maneira como aprendemos. Nas palavras do próprio autor:

“Toda ferramenta impõe limitações mesmo quando abre possibilidades. Quanto mais a usamos, mais nos moldamos à sua forma e função. Isso explica por que, depois de trabalhar algum tempo com um processador de texto, comecei a perder a minha facilidade de editar à mão. A minha experiência, soube mais tarde, não era incomum. Pessoas que escrevem no computador muitas vezes se sentem perdidas quando tem de escrever à mão. (...) Hoje, com as crianças usando teclados desde uma tenra idade e com as escolas descontinuando as lições de caligrafia, há evidência crescente de que a capacidade de escrever em letra cursiva está desaparecendo inteiramente da nossa cultura. Está se tornando uma arte perdida. “Nós modelamos as nossas ferramentas”, observou o sacerdote jesuíta e estudioso da mídia John Culkin, em 1967, e depois elas nos moldam.” (CARR, 2011, p. 284)

As considerações do autor em tela acabam caindo, em muitos casos, em um certo “determinismo técnico”, no sentido de reificar a tecnologia como a única responsável pela produção de uma nova maneira de entender o mundo. Mas a despeito

disso, torna-se interessante perceber a reflexão no sentido de entender o papel das TICs como construtora de uma “superficialidade do conhecimento”, como se fosse um retorno a uma reflexão de pouca profundidade do início da escrita.

Por outro lado, Shirky (2011) argumenta que as TICs fomentam a “cultura da participação”. Para esse autor, a sociedade contemporânea é marcada pela fragmentação das relações sociais. Sendo assim, a internet mediatiza a conexão do que ele chama de “excedente cognitivo”, ou seja, permite a união de tempo, talento e conhecimento outrora disperso, para a produção de conhecimento coletivo. Cita como exemplo, os espaços virtuais de enciclopédia coletiva, mapeamento coletivo, armazenador de vídeos na rede etc. Nas palavras do próprio pesquisador:

“O excedente cognitivo, recém-criado a partir de ilhas de tempo e talento anteriormente desconectados, é apenas matéria-prima. Para extrair dele algum valor, precisamos fazer com que tenha significado ou realize algo. Nós, coletivamente, não somos apenas a fonte do excedente; somos também quem determina seu uso, por nossa participação e pelas coisas que esperamos uns dos outros quando nos envolvemos em nossa nova conectividade.” (SHIRKY, 2011, p. 31)

A internet produz “superficialidade” ou “conectividade”? Ou as duas coisas ao mesmo tempo? Essa polêmica envolvendo autores que escreveram no mesmo ano (2011) evidencia a polissemia que marca a interpretação do papel das TICs no mundo atual. Defende-se, no presente trabalho, que não podemos reificar qualquer nova tecnologia, como se ela tivesse um uso único em si, já que os grupos sociais podem conferir vários significados a qualquer aparato técnico construído e apropriado.

O uso das técnicas não é algo novo no processo histórico (ao contrário do que faz parecer a discussão em relação às TICs em muitos casos), pois marca o início do próprio processo civilizatório que instituiu o homem enquanto tal. O conjunto de técnicas é entendido como o mediatizador central entre o ser humano e a natureza. Essas são definidas por Santos (1996) como: “conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço.” (p. 25). Definição parecida de técnica é expressa por Giles (1993). Segundo esse autor, o conceito de técnica pode ser entendido como: “em termos precisos, é o conhecimento sobre como fazer ou fabricar algo” (p. 150).

Santos (1996) critica a maneira isolada com que as várias ciências estudam os objetos técnicos, como se eles não apresentassem uma coerência na teia espacial que se inserem. Argumenta-se, portanto, que é o espaço que confere sentido e lógica

organizacional a um dado conjunto de técnicas presentes. As técnicas de um dado período ganham coerência se dimensionadas em escalas de conjunto. Nas próprias palavras do autor:

“Sem dúvida, o espaço é formado de objetos; mas não são os objetos que determinam os objetos. É o espaço que determina os objetos: o espaço visto como um conjunto de objetos organizados segundo uma lógica e utilizados (acionados) segundo uma lógica. Essa lógica da instalação das coisas e da realização das ações se confunde com a lógica da história, à qual o espaço assegura a continuidade.” (SANTOS, 1996, p. 34)

As técnicas possuem uma temporalidade, no sentido que se modificam ao longo da história. Mas a difusão das inovações técnicas não ocorre de maneira homogênea pelos territórios, já que esse espraiamento espacial é seletivo. Sendo assim, temos espaços com alta densidade técnica e outros com escassez. Além disso, dificilmente todo o aparato técnico edificado em um dado território é substituído com a sucessão de períodos históricos, existindo assim, camadas técnicas de momentos distintos que coexistem, desde que ainda tenham coerência com o momento espacial vivenciado. Desta maneira, produz-se uma lógica espacial na rede de objetos técnicos dos mais variados tempos que coexistem em um dado território. Novamente faz-se uso das próprias palavras de Santos:

“No domínio de relações entre técnica e espaço, uma primeira realidade a não esquecer é a da propagação desigual das técnicas. Esse ponto, que foi corretamente discutido por Jean-Luis Lespes, sugere um importante debate a respeito do processo de difusão das técnicas e de sua implantação seletiva sobre o espaço. Num mesmo pedaço de território, convivem subsistemas técnicos diferentemente datados, isto é, elementos técnicos provenientes de épocas diversas.” (SANTOS, 1996, p.35)

Dessa maneira, podemos concluir que o uso de técnicas por parte das pessoas ocorre de maneira seletiva no espaço, pois nem todos acessam a totalidade de técnicas produzidas historicamente. O conceito de tecnologia é definido como o “conhecimento técnico-científico aplicado a diversos fins.” (VENTURI, 2011, p. 17) Nesse, a técnica possui eminentemente um fim prático. Portanto, os espaços se diferenciam prioritariamente pela densidade de incorporação tecnológica.

Venturi (2011) coloca que as técnicas podem ser divididas basicamente em três conjuntos:

- a) Artísticas – Como técnica, também pode ser definida como “qualquer coisa criada propositalmente por seres humanos, em contraste com aquilo que resulta da obra da natureza” (p. 13). Podemos argumentar que a criação artística se define como de fundo técnico, já que essa é exclusiva do homem, pois é definida por valores estéticos em um universo simbólico, características exclusivas da humanidade.
- b) Produção – A técnica, nesse contexto, é definida como “meio de apropriação e transformação da natureza para alimentar o ciclo produtivo.” (p.14). A discussão nesse espaço assenta-se sobremaneira nos casos de trabalho alienante, em que o homem não é considerado como sujeito que deve se apropriar de suas técnicas, perdendo sua própria condição definidora de membro pertencente da humanidade (já que sua condição de sujeito pensante é esvaziada).
- c) Científicas – São entendidas como instrumentos que “produzem e sistematizam dados sobre os quais refletimos.” (p. 16). Cabendo destacar que se configura como um processo que deve ser dimensionado em conjunto da teia conceitual-metodológica do procedimento científico, sendo uma faceta fundamental desse, e não menor, como muitas vezes é entendido.

No tocante à produção do saber científico, cabe destacar que a dimensão técnica não é entendida como nem superior e nem inferior à dimensão teórico-metodológica. Entendê-la como superior significa cair na armadilha do “endeusamento da técnica”, como se ela, sozinha, conseguisse resolver as questões e dilemas apresentados para a rotina científica. Seria, assim, reproduzir a noção de que para se resolver um problema, é só adicionar de maneira mecânica mais tecnologia, ou tecnologia mais recente. Por outro lado, entendê-la como inferior produz uma concepção fragmentada do saber científico, pois coloca-se de maneira inadequada que a discussão teórica-metodológica é mais “nobre” que a reflexão técnica, desprezando a concepção integrada do saber científico.

No âmbito da presente pesquisa, não entende-se a técnica como uma panaceia redentora. Já que se argumenta que o uso crítico de um certo número de técnicas só angaria sentido se dimensionado em uma teia teórica (conceitos que formam uma rede explicativa e possibilitam inteligibilidade do mundo) e metodológica (“processo mental

que organiza seu raciocínio”³²). Portanto, necessita-se, por parte do construtor do conhecimento, o dimensionamento do aparato técnico em uma dada problemática. Nas palavras de Venturi (2011) as diferenças entre trabalho técnico e científico:

“Caso o fazer promovido pelas técnicas tenha um fim em si, ou seja, esteja desvinculado de um processo de pesquisa científica, caracteriza-se como um trabalho técnico. Por outro lado, se este fazer vincula-se a um processo de pesquisa conduzido por um método, evidencia-se um trabalho científico. Vale ressaltar que, num trabalho científico, a obtenção de dados não é aleatória, mas sistemática, estando sempre vinculada a um objetivo, a uma hipótese dentro de uma problemática preestabelecida. (VENTURI, 2011, p. 16)

O próprio espaço das inovações se incube em construir uma enxurrada de novos aparatos técnicos e tecnológicos. Essa situação muitas vezes produz o encantamento da “novidade técnica”, em que o usuário sente-se pressionado para substituir a técnica anteriormente utilizada por uma nova, pelo simples fato de ser mais recente, mas não necessariamente uma técnica mais nova é melhor que a mais antiga, e responde de maneira mais satisfatória a problemática que um dado construtor de conhecimento visa atingir. Daí a necessidade de dimensionar qualquer escolha de técnica em uma discussão mais abrangente de objetivos, métodos, referencial teórico, etc.

Portanto, essa discussão de difusão do aparato tecnológico permeia o espaço escolar na atualidade. Sendo assim, qual deve ser o papel do professor e das dinâmicas de formação continuada em relação às tecnologias usadas na educação escolar?

3.2) A INTRODUÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: POR UMA SUPERAÇÃO DA “MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA”.

Antes de começarmos a problematização acerca das relações entre a formação do professor e o possível uso de novas tecnologias no espaço escolar, torna-se importante demarcar a forte defasagem de incorporação técnica que marca grande parte das escolas públicas brasileiras. Segundo a figura 14, temos ainda cerca de 6% das escolas públicas sem o acesso a energia elétrica no ano de 2013; apenas 40% com

³² Venturi, 2011, p.17.

internet de banda larga no mesmo ano; e menos de 10% das escolas com a presença de laboratório de ciências.

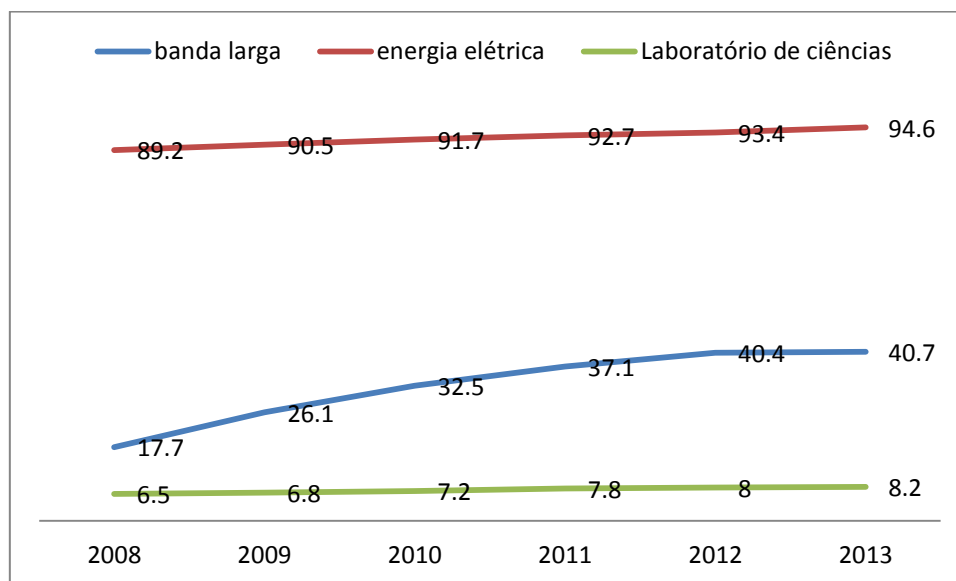


Figura 14- Percentual de escolas públicas com acesso a energia elétrica, internet de banda larga e laboratório de ciências – 2008-2013 – Brasil.

Fonte: INEP

Como já debatemos na seção anterior, a difusão da técnica não se dá de maneira homogênea pelo território, existindo, assim, franjas territoriais que apresentam uma maior incorporação técnica em suas escolas do que outras. Na figura 15, a maior difusão de escolas com acesso a internet banda larga no centro-sul do território é clara. De qualquer maneira, deve-se demarcar, de início, a fragilidade de infraestrutura que marca grande parte das escolas públicas brasileiras, impondo um limite concreto à discussão da relação entre formação de professores e o uso das TICs nas práticas educativas (figura 14).

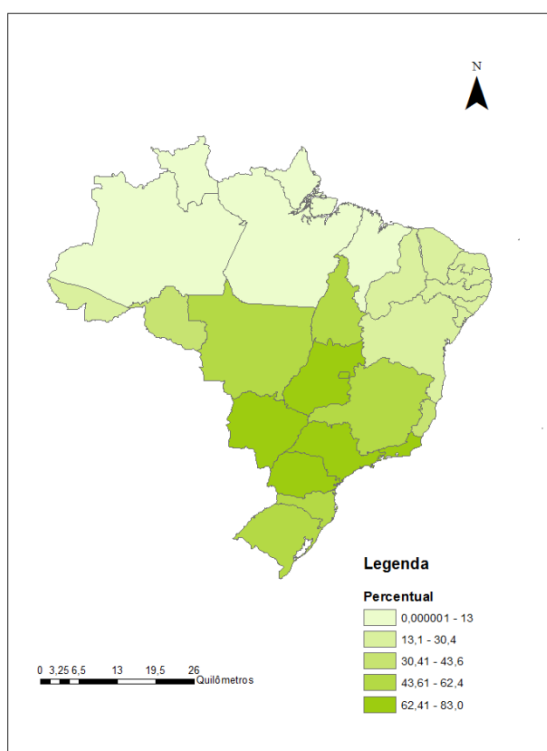


Figura 15 – Percentual de escolas públicas com acesso a internet banda larga – Brasil – 2013.

Fonte: INEP.

Especialmente a partir da década de 1990, temos o fortalecimento da “sensação de crise” na escola pública que já debatemos, sobretudo, no capítulo 1. Essa coloca o mundo como marcado por profundas mudanças tecnológicas pelas quais a escola não conseguiu se adaptar. Sendo assim, a escola é entendida como um espaço retrógrado e anacrônico, que se recusa a se adaptar aos “novos tempos”. Essa concepção defende que as transformações são irrefutáveis e inquestionáveis, colocando o campo educacional na seguinte celeuma: Ou se adapta, ou acaba!

Para tanto, os dilemas e questões que permeiam as discussões das práticas escolares são despolitizados, passando a serem vistos como problemas meramente “técnicos”, que impedem a “prosperidade econômica” do país. Então, o professor é significado como necessariamente mal formado e refratário às mudanças, e a escola, como um espaço que se opõe a incorporação de tecnologias sem maiores explicações. Dentro desse argumento, as reformas impetradas na Educação nesse período

desenvolvem um discurso de que, resolvidas essas questões, teremos necessariamente o “sucesso escolar”, e a solução da “crise educacional” vivenciada.

Essa concepção é baseada na teoria do capital humano que marcou sobremaneira as reformas educacionais dos anos 1990 no Brasil (LEHER, 2004). Segundo essa visão, a educação é entendida como um “gargalo” a ser superado para atingir o crescimento econômico. Portanto, só a “inclusão educacional” geraria maior inclusão no mundo do trabalho e uma economia mais competitiva no “mercado globalizado”. Nas palavras de Leher:

“O outro aspecto a considerar é a produção de disposições ideológicas capazes de conferir racionalidade às reformas. É preciso justificar a reforma e as perdas dela advinda. Por isso, a reforma nos é apresentada como capaz de assegurar melhores condições de vida ou, mais precisamente, melhor empregabilidade e, conseqüentemente, melhor expectativa em relação à inclusão social. Assim, os documentos oficiais destacam que as reformas são necessárias para adequar a escola aos desafios irrecusáveis da revolução tecnológica, que impulsiona a globalização para um porvir virtuoso” (LEHER in BARRETO, 2002, p. 121-122)

Dentro dessa lógica, temos, em muitos casos, a implantação de programas de formação continuada de professores que se caracterizam por se desenvolver com um saber que se coaduna com essa concepção utilitarista do campo educacional, visto que ocorre com a ideia de um conhecimento pronto que deve simplesmente ser passado aos educadores para que esses cumpram seu papel de “formar” o estudante. Dentro desse contexto, observa-se ainda que essas políticas de formação se caracterizam pela hierarquização do saber, ou seja, não entendem os professores como sujeitos capazes de produzir conhecimento, mas sim como meros receptáculos de diretrizes previamente construídas, valorizando, assim, apenas o conhecimento difundido pelo curso, e não o saber prévio do educador.

Dessa maneira, o próprio conceito de formação é esvaziado, já que temos muito mais a noção de transmissão de saberes nas licenciaturas do que propriamente a construção de uma prática docente. Nas práticas de formação continuada, temos a valorização da ideia de “treinamento em serviço”, fortalecendo, em muitos casos, a noção de adestramento aligeirado e enfraquecimento da complexidade do trabalho docente. Portanto, temos, de maneira destacada, a desqualificação da prática do professor e o desprezo da especificidade do seu trabalho. Nas palavras de Chauí (1999):

“A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. (...) A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.”³³

A formação continuada é significada como algo que conseguiria ensinar o manejo rudimentar das novas técnicas que adentram o espaço escolar, sem maiores discussões teórico-metodológicas e problematizações dos limites e potencialidades do seu uso, fato que já esvazia em si as potencialidades pedagógicas das TICs. Portanto, o próprio professor é entendido como “gargalo” a ser superado pelos cursos de formação continuada. Por essa razão que temos, em muitos momentos, a construção por parte do educador de uma resistência aos cursos de formação implementados pelas redes públicas, já que esse não se sente construtor da dinâmica formativa, mas sim como um sujeito a ser “dobrado” por ela. Nas palavras de Leher:

“A política educacional encaminhada pelo MEC tem, como pressuposto, a objetivação do professor. Este não é um sujeito do processo, mas um obstáculo a ser dobrado por meios coercitivos. No fundo, a crença que subjaz a esta política é que, dada a nossa inserção periférica na economia mundial, ao povo basta uma educação rudimentar.” (LEHER in BARRETO, 2002, p. 125)

Esse tipo de concepção opera por esvaziar a complexidade do trabalho docente, pois dimensiona a sua prática como mera realização repetitiva de tarefas, sem a construção do necessário espaço-tempo de reflexão. Esse encaminhamento de formação continuada despreza o caráter específico da prática docente, ao negar a sua maior característica: a capacidade de produção de saber escolar. Tardif (2000) elenca teses sobre características centrais do trabalho docente. Essas não podem ser negadas na edificação de políticas de formação continuada:

“Primeira tese: os professores são sujeitos de conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Segunda tese: a prática deles, isto é, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, 2000, p.121)

³³ Chauí, M. A Universidade Operacional. Folha de São Paulo – Caderno Mais! – 09/05/1999.

Portanto, os cursos de formação continuada não devem agir como momentos de “treinamento”, mas sim como espaços-tempo de construção e reapropriação de saberes. As novas tecnologias apresentam um enorme potencial pedagógico, portanto, não temos o objetivo ingênuo de negá-lo. Mas essa miríade de possíveis usos não ocorrerá sozinha, pela mera introdução de novas técnicas. Necessitará, assim, da prática docente para a efetiva produção de conhecimento. E esse processo integrado de produção de conhecimento só ocorrerá com um amalgamento marcante entre teoria, método e técnica na construção das práticas educativas, possibilitando, assim, que o educador consiga realmente construir uma escola nova com o uso de novas técnicas, e não uma mera repetição de práticas antigas com uma roupagem nova (gerando a “modernização conservadora”). Um exemplo é o uso do projetor e computador portátil com os mesmos objetivos do quadro e giz, não produzindo efetivamente nenhuma prática transformadora.

Acerca desse modelo de “modernização conservadora”, Barreto (2002, p. 73) demonstra alguns usos triviais das novas tecnologias no cotidiano escolar, conferindo um aspecto falacioso de transformação, mas sem engendrar modificações marcantes na construção de saberes. Para essa autora, essa “modernização” se desenrola nos seguintes termos:

- a) “Em lugar de” – Substituindo a aula tradicional, mas sem efetivamente produzir conhecimento e trazer modificações profundas para a escola.
- b) “para esquentar” – Como “técnicas” de “sedução pedagógica” de alunos, funcionando como estratégias de “motivação inicial” nos moldes da aula tradicional.
- c) “não se fala mais nisso” – Usa-se em uma parte da atividade educativa, mas depois não apresenta nenhum desdobramento no restante da aula ou do curso. Funciona como uma prática de “lazer”, e depois a “aula real” se inicia.
- d) “como vocês viram” – As técnicas não são entendidas como meios importantes para a construção de saberes. Sendo necessária a reiteração verbal por parte do professor para que o conhecimento seja construído.

Esse conjunto de ideias ilustra que o adensamento de objetos técnicos na escola é entendido como algo que pode ajudar a construção de uma prática educativa

satisfatória. Mas a sua mera presença não é garantia da conquista desse objetivo, sem a ação de um professor que consiga dimensioná-la como um elemento efetivamente pedagógico.

Por isso, não podemos entender de maneira simplista que “mais” entradas de tecnologia, significa necessariamente “menos” trabalho docente. Em outras palavras, não podemos defender que a tecnologia consiga substituir o papel do educador, pois já debatemos, na primeira parte desse capítulo, que qualquer técnica ou tecnologia só ganha sentido enquanto elemento produtor de conhecimento, se dimensionada em uma teia teórico-conceitual. Portanto, o educador é o sujeito que tem o papel de promover esse trabalho integrado, e deve receber uma formação inicial e continuada que consiga enfrentar os dilemas e questões apontados por essa introdução de novas tecnologias, em que não se defende nem a reificação cega das tecnologias, e nem o rechaço anacrônico das mesmas. Nas palavras de Barreto (2009):

“É inegável que as TIC são uma adição importante aos processos pedagógicos. Entretanto, este **mais** não pode ser igual a **menos**. Dito de outra maneira, as TIC não podem ser recontextualizadas apenas para simplificar ou substituir as práticas sociais. (...) Diante da modernização conservadora, representada pela digitação do que era feito com lápis e papel, e da ilusão de que o acesso à informação está enfim democratizado, as TIC são uma adição que pode redimensionar as práticas pedagógicas, desde que os desafios nelas implicados sejam reconhecidos e enfrentados.” (BARRETO, 2009, p. 115)

Para que as práticas de formação continuada consigam enfrentar os dilemas intrínsecos à utilização das novas tecnologias e ocorra a possibilidade de uma efetiva superação da modernização conservadora, torna-se fundamental dimensionar o professor como construtor fundamental desse processo. Para tanto, deve-se respeitar as características dos vários momentos da carreira docente.

Capel (2010) coloca que vivemos um choque de gerações em relação ao acesso à tecnologia. Os “nativos digitais” são as pessoas que já nasceram absorvidos em um espaço extremamente marcado pela operação com meios digitais e computacionais. Em oposição, existem os “imigrantes digitais” que são as pessoas de gerações mais antigas que tiveram que se adaptar às novas tecnologias que adentraram às suas vidas. Para esse segundo grupo de pessoas, é bem mais difícil o uso cotidiano de tecnologias digitais em relação ao primeiro grupo.

Esse “choque” exposto pelo autor fica bem claro na escola, pois muitos professores mais experientes na carreira são “imigrantes”, enquanto grande parte dos educandos e dos professores mais novos se configuram como “nativos”. Torna-se, assim, fundamental compreender essa dinâmica antes da edificação de qualquer prática de formação continuada, para respeitar os vários educadores que compõem uma rede escolar.

A observação desse choque entre “nativos” e “imigrantes” estimula, nas políticas públicas, um movimento de introdução de novas tecnologias no espaço escolar. Corre-se o risco, assim, de uma mera presença desses novos meios, sem uma discussão profunda sobre como utilizá-los para que ocorra uma transformação na prática docente.

Torna-se importante problematizar o conceito de inclusão digital, pois esse, durante muito tempo, foi entendido como mero acesso a artefatos computacionais. Duarte e Pires (2011) colocam que essa inclusão perpassa por três facetas básicas na atualidade:

- a) Conectividade – Essa etapa pressupõe acesso físico aos meios.
- b) Acessibilidade – Processo de conhecimento de manuseio básico dos meios.
- c) Comunicabilidade – Seria a capacidade de produzir conhecimento com os meios digitais. Pressupõe uma apropriação crítica dessas técnicas.

A maior parte dos alunos já possui o advento da conectividade, sobretudo pelo serviço de telefonia móvel. A luta por introdução de redes de internet de banda larga e computadores portáteis nas escolas públicas visa atingir esse aspecto da inclusão, sabendo que mesmo esse aspecto inicial da inclusão não é realidade em uma parte considerável dos espaços escolares do nosso território.

O aspecto da acessibilidade é, muitas vezes, a única preocupação das práticas de formação continuada. Sabe-se que ainda um contingente significativo de professores não domina os requisitos básicos para o manuseio de novas tecnologias, sendo fundamental a sua discussão. Mas essa etapa deve ser encarada como um passo inicial para a construção da próxima faceta da ideia de conexão – a comunicabilidade.

A comunicabilidade deve ser o objetivo central das políticas de formação continuada, pois essa prerrogativa permitiria o dimensionamento das novas tecnologias como construtoras de conhecimento nas práticas docentes, sendo significadas, portanto, enquanto um elemento efetivamente pedagógico.

Dessa maneira, as escolas não devem se deslumbrar ingenuamente com a introdução da tecnologia em si, pois ela sozinha não representará a panaceia dos problemas da educação brasileira.

Santos (2011) argumenta que vivenciamos, no presente momento histórico, pelo menos três facetas que compõem o que chamamos de globalização. A primeira é a globalização como fábula, que pode ser compreendida como aquela que gera a nossa concepção de mundo, sendo formado pelas narrativas que advogam a “aceleração” e “democratização” dos meios do Planeta. A segunda é a globalização como perversidade, em que se define o mundo como ele é, processo responsável pelo aprofundamento das desigualdades presentes no espaço.

Por fim, esse mesmo autor coloca que existe uma outra globalização, que seria o mundo como ele pode ser. Essa terceira concepção de globalização argumenta que o domínio da atual base técnica permite a construção das desigualdades sócio-espaciais do presente. Mas coloca-se que essa mesma base pode produzir um novo mundo, desde que esteja inserida em uma teia de novos usos, apropriações e objetivos. Nas palavras do próprio autor:

“Todavia, podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É nessas bases técnicas que o grande capital se apoia para construir a globalização perversa de que falamos acima. Mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas a serviço de outros fundamentos sociais e políticos. Parece que as condições históricas do fim do século XX apontam para essa última possibilidade.” (SANTOS, 2011, p. 20)

As considerações de Santos (2011) nos permite refletir que um dado conjunto de técnicas não apresenta um único uso. Sendo assim, em muitos casos, a introdução de novas tecnologias se desenrola na escola com uma característica conservadora e de pouca transformação na prática pedagógica. Mas, uma política de formação continuada que dimensione o professor como ator e não como objeto, e que discuta os potenciais e limites dos usos dessas tecnologias como importantes elementos na construção de conhecimento, podem possibilitar um novo uso “social e político” dessas tecnologias, conferindo, assim, um significado realmente transformador a essa “modernização tecnológica” presente em muitas escolas.

3.3) GEOTECNOLOGIAS E O ESPAÇO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DA “MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA”?

No capítulo 2, já debatemos que a preocupação central da ciência geográfica é fomentar a compreensão da espacialidade dos fenômenos. Debates também que o trabalho do professor de geografia apresenta duas especificidades básicas: o caráter único do ofício do professor, que produz conhecimento escolar, não sendo um mero reprodutor ou depositário de saberes de outrem; e a individualidade do ofício do educador geográfico, pois esse profissional tem o dever de ajudar a construção de interpretação espacial dos fenômenos pelos alunos. Para tanto, o docente deve produzir a chamada educação geográfica, que tem o objetivo de construir em conjunto com o discente, um melhor entendimento das variadas tramas espaciais em diversas escalas, auxiliando-o a perceber que essas influenciam e são influenciadas por ele.

Harvey (1980, 2006) argumenta que o espaço sofre uma marcante polissemia tanto no uso cotidiano, como nas discussões acadêmicas. Para tanto, esse pesquisador enumera uma divisão tripartite das concepções de espaço: a) O espaço absoluto é fixo e mensurável, sendo isotrópico e facilmente passível da utilização de demarcação com base na geometria euclidiana, como terrenos urbanos ou fronteiras de Estados; b) O espaço relativo é atrelado às reflexões de Einstein e as geometrias não-euclidianas. Esse é entendido como relativo no sentido que é passível de ser representado por várias geometrias, e devido ao fato de ser significado por várias percepções, ou seja, torna-se construído pelo olhar do sujeito. c) O espaço relacional possui intrínseca relação com os argumentos de Leibniz, quando esse critica as concepções de espaço e tempo absolutos de Newton. Sendo assim, espaço e tempo se amalgamam de maneira inseparável, perfazendo o termo espaço-tempo. Portanto, um ponto só ganha sentido se dimensionado na teia de relações espaciais das mais variadas escalas, não possuindo conotação de maneira isolada. Nas palavras do próprio Harvey sobre essa divisão:

“Se considerarmos o espaço como absoluto ele se torna uma “coisa em si mesma”, com uma existência independente da matéria. Ele possui então uma estrutura que podemos usar para classificar ou distinguir fenômenos. A concepção de espaço relativo propõe que ele seja compreendido como uma relação entre objetos que existe pelo próprio fato dos objetos existirem e se relacionarem. Existe outro sentido em que o espaço pode ser concebido como relativo e eu proponho chamá-lo espaço relacional – espaço considerado, à maneira de Leibniz, como estando contido em objetos, no sentido de que um

objeto pode ser considerado como existindo somente na medida em que contém e representa em si mesmo as relações com outros objetos” (HARVEY, 1980, p.13).

Harvey (2006) coloca que o espaço é composto, então, de uma maneira dialética pelas três facetas discutidas acima ao mesmo tempo. Segundo ele, é a prática social que revela a dimensão privilegiada do espaço de acordo com a circunstância. Para exemplificar, esse autor trabalha com a ideia de uma sala de conferência que apresenta, ao mesmo tempo, as três facetas espaciais. Sua dimensão absoluta é definida pelo alcance das paredes da sala da conferência e pelo tempo de duração da fala de um palestrante. Na ótica do espaço relativo, podemos dimensionar que as palavras do conferencista não atingem da mesma maneira a todos os presentes na sala, seja devido ao fato de que a pessoa que está mais longe escutará mais baixo, ou porque nem todos compreendem da mesma maneira um único discurso. Do ponto de vista relacional, podemos dimensionar as diversas experiências de vida que marcam cada ouvinte da palestra. São pessoas com diferentes formações, histórias pessoais, leituras acumuladas diferenciadas etc. Dessa maneira, o espaço é composto ao mesmo tempo pelas três dimensões. Nas palavras do próprio autor:

Há regras para decidir onde e quando um quadro espacial é preferível a outro? Ou a escolha é arbitrária, sujeita aos caprichos da prática humana? A decisão de utilizar uma ou outra concepção depende certamente da natureza dos fenômenos considerados. A concepção absoluta pode ser perfeitamente adequada para as questões de delimitação da propriedade e determinação de fronteiras, mas ela não auxilia em nada na questão sobre o que é a praça *Tiananmen*, *Ground Zero* [Marco Zero] ou a basílica do *Sacré-Coeur*. Por isso considero útil – ao menos a título de teste interno – esboçar justificativas pela escolha de um espaço de referência absoluto, relativo ou relacional. (HARVEY, 2006, p. 15)

Essa argumentação do espaço como dialeticamente sendo ao mesmo tempo absoluto, relativo e relacional, torna-se importante para dimensionar alunos e professores como sujeitos espaciais. Já que o objetivo da Educação geográfica é auxiliar o entendimento do espaço, devemos saber que os sujeitos construtores do conhecimento se relacionam com o espaço a todo tempo dessas variadas formas, se configurando como sujeitos ativos espacialmente, e não como seres a-espaciais.

Harvey (1980) discute ainda o conceito de imaginação geográfica. Essa concepção representaria a tomada de consciência do sujeito em relação à importância que o espaço possui na biografia pessoal de cada indivíduo e na edificação dos grandes

processos sociais coletivos. A partir da construção dessa “imaginação” a totalidade dos processos sociais recebe uma significação espacial para que seja articulada ao seu entendimento. O próprio autor desenvolve sua reflexão sobre a importância da imaginação geográfica:

“habilita o indivíduo a reconhecer o papel do espaço e do lugar em sua própria biografia; a relacionar-se aos espaços que ele vê ao seu redor e a reconhecer como as transações entre indivíduos e entre as organizações são afetadas pelo espaço que os separa.” (HARVEY, 1980, p. 14)

Essa ideia de “imaginação geográfica” passa a ser um dos objetivos da Educação geográfica, pois esse ensino passa a ter como uma de suas metas, a noção de que entendendo a sua posição na trama espacial do planeta, o aluno passe a tomar posições mais críticas em relação a essa mesma teia, percebendo-se como um sujeito ativo e um dos construtores de todo esse processo.

Santos (2004) argumenta que a produção do espaço na atualidade se dá nas mais variadas escalas, e com atores que atuam em diferentes redes com alcances geográficos distintos. Nas palavras de Santos:

“(…) Em vista da complexidade da divisão do trabalho, a produção do espaço é o resultado de múltiplas determinações, cuja origem se situa em níveis diferentes e em escalas variáveis, indo do simples lugar à dimensão internacional.” (SANTOS, 2004, p. 58-59)

Sendo assim, articular a imaginação geográfica seria permitir que o aluno consiga produzir o seu próprio entendimento dessas teias espaciais que envolvem paragens geográficas distantes e uma multiplicidade de atores sociais.

Cavalcanti (2013), de maneira semelhante à argumentação anterior, defende que o professor de geografia deve tentar entender as práticas espaciais de seus alunos, para que seja possível alguma aproximação com as práticas espaciais do próprio professor. Sendo assim, o educador deve incentivá-lo a criar novas interpretações acerca do espaço mais claramente produzido por ele. Nas palavras da própria autora:

“(…) É relevante entender a cultura dos alunos – hábitos, comportamentos, inter-relacionamentos, rotinas, gostos, práticas espaciais. Trata-se de converter territórios desconhecidos pelos alunos, crianças e jovens, em territórios conhecidos, considerando aí sua experiência pessoal e espacial, incitando-o a observar, sentir e pensar a relação sociedade/espaço, o que

requer, entre outras coisas, a abertura sensível do sujeito ao espaço mais próximo, não considerado em si mesmo, pois assim resultaria em conhecimento parcial e superficial.” (CAVALCANTI, 2013, p. 387)

A autora, na citação acima, alerta para o perigo de apenas centrar a educação geográfica no “espaço mais próximo”, pois essa poderia se tornar “parcial e superficial”. A interpretação do lugar pode se tornar um elemento fundamental para a Educação geográfica, pois é nesse que o educando se reproduz socialmente de maneira mais clara. Mas a geografia escolar não pode cair na armadilha de apenas se fixar no lugar de uma maneira simplista, pois esse tem que ser dimensionado nas várias escalas que se relacionam, deixando claro que a produção desse lugar não é definida apenas por grupos locais, já que um lugar se encontra eivado por redes que se desenrolam em âmbitos regionais, nacionais e internacionais. O educador, portanto, deve fazer com que o aluno perceba isso, permitindo a construção da imaginação geográfica já debatida, auxiliando, assim, que esse estudante entenda o seu papel como um produtor de espaço que se relaciona com todas essas redes e atores. Santos (2004) reflete sobre as características do lugar na contemporaneidade:

“É assim que os lugares – combinações localizadas de variáveis sociais – mudam, de papel e de valor, à medida que a história se vai fazendo. (...) Entretanto, a geografia considera geralmente os lugares como formas com vida própria, em vez de objetos sociais carregados de uma parcela do dinamismo social total.” (SANTOS, 2004, p. 57-58)

Percebemos, portanto, que uma meta central da Educação geográfica é permitir que o estudante entenda a espacialidade dos fenômenos. Para tanto, deve-se valorizar a construção e interpretação de representações espaciais, pois são essas que permitem a tomada de consciência e análise clara por parte do estudante que todos os fenômenos possuem uma localização que se relaciona com um grande número de outros processos. Cabe destacar que essas representações variam de desenhos e maquetes produzidos pelos próprios alunos, mapas de atlas tradicionais, ou representações ligadas às geotecnologias, como mapas digitais, imagens de satélite etc. Almeida (2011) reflete sobre a importância da representação espacial na Educação geográfica:

“Há, portanto, uma implicação direta do que foi colocado para a educação: o ensino de mapas e de outras formas de representação da informação espacial é importante tarefa da escola. É função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o

conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização.” (ALMEIDA, 2011, p. 17)

Castellar (2011), corroborando a importância das representações espaciais para a Educação geográfica, propõe a ideia de letramento cartográfico. Para essa autora, o conceito em tela se torna mais abrangente que a ideia mais tradicional de alfabetização cartográfica. A concepção de alfabetização pressupõe a construção de saberes mínimos dos códigos para o entendimento da linguagem cartográfica. Já a noção de letramento, além desses saberes, valoriza o uso social da cartografia na vida cotidiana. Sendo assim, como deseja-se que o estudante aplique a análise espacial em seu cotidiano, objetiva-se atingir a ideia de letramento. Soares (2002) diferencia os conceitos de alfabetização e letramento no que tange leitura e escrita:

“Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Nesse sentido já existem lugares, como em Portugal, que quando se analisa os índices de analfabetismo, diferencia-se o índice de alfabetização do índice de letramento, pois este último tem relação com as práticas sociais, ou seja, o uso que se faz da leitura e da escrita no cotidiano.”(SOARES, 2002, p. 22)

Para a articulação do processo de letramento cartográfico, deve-se significar o estudante como produtor de representações. A ideia de produção de desenhos e maquetes permite que o estudante se observe como sujeito ativo na produção do próprio espaço. Ainda ajuda com que consiga entender o funcionamento das características das próprias representações cartográficas, ao, por exemplo, ter que enfrentar a dificuldade do tamanho (noção de escala) ou da folha plana (noção de projeção). (SIMIELLI, 1996)

Cabe, assim, destacar que a questão das representações espaciais não se consubstancia como um “fragmento do conteúdo” de algum ano da escola básica. Essa deve ser entendida como um saber que permeará toda a duração da educação geográfica ao longo da trajetória escolar, já que se argumenta que torna-se impossível desvendar as tramas espaciais, sem que o aluno se veja como produtor e intérprete de representações espaciais e cartográficas. Nesse sentido, Castellar argumenta:

“A cartografia é considerada uma linguagem, um sistema de código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território.

Nesse contexto, a cartografia escolar é uma opção metodológica, podendo ser utilizada em todos os conteúdos da Geografia, não somente para identificar a

localização dos países, mas também para entender as relações entre eles (...)” (CASTELAR, 2011, p.129-130).

Demarca-se, assim, que na trajetória da educação geográfica tradicional a cartografia é dimensionada ora como mera técnica descontextualizada – ocorrendo o debate de cálculo de escala ou de sistemas de localização, por exemplo, sem que o aluno entenda as utilidades cotidianas desses saberes – ora como conteúdo isolado – situando-se em um momento da trajetória escolar, sem conexões com o restante dos debates. Deseja-se, assim, que a cartografia seja enfocada como linguagem a ser apropriada pelo aluno. Dessa maneira, esse conseguirá se observar também como um produtor, sendo um “mapeador da realidade”, e não apenas um “leitor de mapas”. Sobre essa preocupação Cavalcanti (2013) reflete:

“As indicações são para que a cartografia seja considerada não apenas técnica ou tópicos de conteúdo, mas linguagem, com códigos, símbolos e signos que precisam ser aprendidos para que o aluno possa desenvolver ao longo de seu processo de formação as habilidades fundamentais de leitor de mapas e de mapeador da realidade. (...) Na prática, existem muitos trabalhos docentes que se preocupam com a alfabetização cartográfica, embora se perceba ainda pouco desenvolvimento da habilidade de mapeador da realidade (...)” (CAVALCANTI, 2013, p. 377)

Corroborando com a defesa acima, Passini (2012) discute que fomentar a produção de representações por parte dos alunos faz com que esse tenha que observar várias características espaciais a serem “cartografadas”, observando sua teia de relações e localizações. Dessa maneira, o aluno é dimensionado como sujeito ativo no processo educativo, já que tem que desenvolver uma estratégia de seleção e sistematização de saberes acerca do espaço para produzir um novo conhecimento: o espaço representado. Nas palavras da própria pesquisadora:

“É o aluno que como sujeito utiliza o conhecimento que tem em seu arquivo mental sobre o espaço e melhora-o por meio da sistematização, construindo um novo conhecimento: o espaço representado. O desvendamento do objeto de investigação será auxiliado na coordenação entre sujeito e objeto, utilizando a linguagem cartográfica como meio. É preocupante que tanto nas licenciaturas de geografia como nos cursos de pedagogia a cartografia metodológica esteja ausente.” (PASSINI, 2012, p.27-28)

A citação acima também evidencia a preocupação com a falta do entendimento da cartografia enquanto uma metodologia de construção do saber geográfico, para que o

aluno seja significado como um produtor de saberes, e não como mero receptáculo de conhecimento de outrem.

Dessa maneira, devemos abandonar a concepção do uso de representações cartográficas como conhecimento acabado que apresenta apenas o mérito descritivo. Essa deve ser utilizada como um método que ajuda a produzir conhecimentos. Carvalho (2006) reflete sobre o caminho que a educação geográfica deve trilhar:

“Dessa forma, verifica-se que as práticas pedagógicas limitadas à transmissão de conteúdos podem se tornar tão vazias quanto as antigas práticas descritivas do espaço, já amplamente descartadas. Para o entendimento da Geografia é necessário então habilitar o aluno a ver o fato geográfico em suas dimensões: aparência e essência, numa relação de interdependência, e esta visão será possível na medida em que se propicie o desenvolvimento do raciocínio geográfico, um raciocínio lógico dialético que tornará mais fácil captar a realidade estudada.” (CARVAHO, 2006, p. 52)

Para demonstrar essa posição de importância da cartografia, temos a demarcação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como uma das tarefas do ensino fundamental, a utilização pelos alunos de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. Em relação à geografia, especificamente os PCN afirmam que:

A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Pede uma cartografia conceitual, apoiada em fusão de múltiplos tempos e em linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos. (BRASIL, 1999, p. 113)

No ensino de Geografia, segundo o tecido normativo, a linguagem cartográfica se consubstancia como fundamental para produzir e interpretar grafias acerca dos diversos arranjos espaciais presentes nos territórios. Segue palavras do próprio PCN:

“(....) possibilita o aluno entender a distribuição espacial das relações entre sociedade e natureza, ao mesmo tempo em que se apropria de uma técnica imprescindível para desenvolver habilidades de representar, compreender e interpretar o espaço geográfico.” (BRASIL, 1999, p. 213).

Nas últimas décadas, temos visto uma difusão de novas tecnologias de informação e comunicação centradas em sistemas computacionais nos mais variados espaços sociais e produtivos. A partir da década de 1970, observamos um processo de reestruturação produtiva que foi marcado pela desconcentração dos espaços de produção

em cluster para redes de atuação multiterritorial. Essa fragmentação da produção encontra-se articulada pelos sistemas de informática que funcionam como instrumentos de gestão que possibilitam a integração dos processos. Dessa maneira, as novas tecnologias funcionam como o carro-chefe técnico que se desloca de ser apenas um elemento de gerenciamento empresarial para as demais esferas sociais.

Essa influência das novas tecnologias traz ressonâncias também à construção de análises geográficas, pois articula-se uma constelação de tecnologias que auxilia na explicação de fenômenos e seu desdobramento espacial. Cruz et ali (2010) aponta questões que exemplificam a preocupação com produção de sistemas que produzem representações espaciais:

"o que existe aqui?"; "onde ocorre um determinado dado?"; "quando e/ou com que periodicidade?" ; "qual a dimensão?" ; "existem correlações temáticas e/ou espaciais entre os eventos?" ; " quais as áreas críticas ou de risco?" ; "existe dependência espacial ou o evento é aleatório?"; "Identifica-se um padrão de distribuição?" (CRUZ et ali, 2010)

À vista disso, nas mais variadas facetas sociais, surge a necessidade de entendimento de fenômenos que possuem clara localização geográfica e se inserem em teias de relações igualmente territorializadas. Portanto, essa difusão tecnológica produziu sistemas que conseguem produzir e gerenciar informações geográficas. Acerca dessa reflexão, Barros e Cruz colocam:

"quando as questões prioritárias a um estudo giram em torno do que existe em um determinado local, onde se localiza determinado dado e quais os relacionamentos entre objetos, a abordagem geográfica ou espacial do problema deve ser considerada em um sistema preparado para tal. A necessidade de se responder tais questões significa, desta forma, uma outra importante necessidade: a de se manipular dados geográficos e espaciais." (BARROS e CRUZ, 2005, p.06)

Essa necessidade de “manipular dados geográficos e espaciais” gerou uma grande quantidade de tipos de tecnologias que possibilitam interpretações geográficas ao representarem dados e informações com os seus respectivos atributos espaciais, possibilitando o desvelamento das mais variadas tramas espaciais que marcam os diversos processos presentes na sociedade. Essas são denominadas de geotecnologias, e apresentam a seguinte definição:

“Portanto, na busca por respostas que justifiquem as diferenciações espaciais, muitos geógrafos passaram a incluir em seus métodos de análise o uso do que chamamos genericamente de geotecnologias, um conjunto de técnicas voltadas para a captação, manipulação, produção, disponibilização e análise de informações espacialmente referenciadas a algum sistema de coordenadas.” (GONÇALVES, 2011, p. 35)

Segundo Cruz et ali (2010), temos uma ecologia de tecnologias que formam as geotecnologias. São exemplos: geoprocessamento; cartografia digital; sensoriamento remoto; processamento digital de imagens (PDI); sistema de informação geográfica (SIG); banco de dados geográficos (BDG); Sistema de Posicionamento Global (GPS); modelo digital de terreno (MDT); topografia; desenho assistido por computador (CAD). (figura 16).

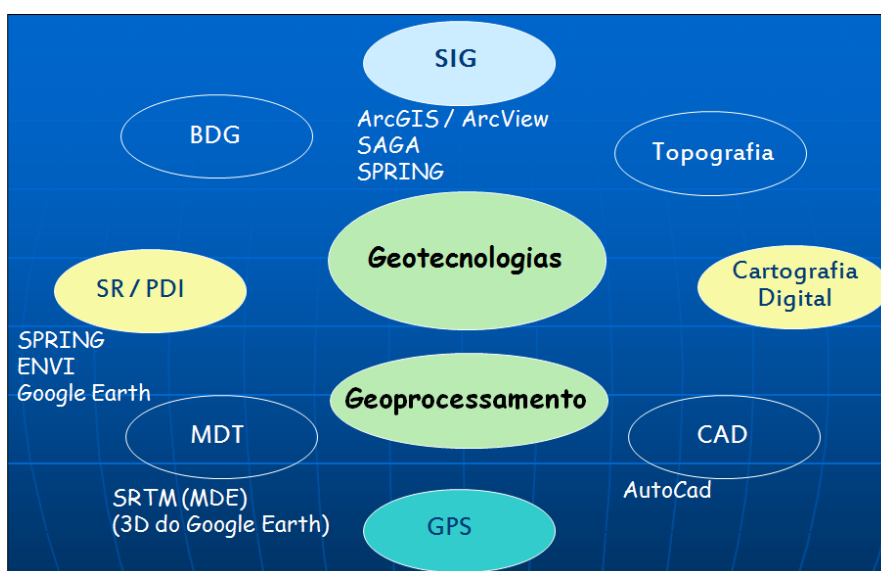


Figura 16 - Exemplos de geotecnologias.

Fonte: Gonçalves (2011) com base em Cruz et ali (2010).

Como já debatido, ocorre atualmente uma forte discussão da necessidade de inserção de novas tecnologias nas práticas escolares. Portanto, no âmbito da geografia, se debate as potencialidades e limites da incorporação das diversas geotecnologias no cotidiano pedagógico. Debateremos alguns exemplos de geotecnologias que acreditamos que possuem um grande potencial como instrumentos educativos.

3.3.1 Geoprocessamento e Sistemas de Informações geográficas (SIG)

O geoprocessamento é um exemplo de geotecnologia que pode ser utilizado como ferramenta pedagógica nas aulas de geografia. Essa é composta por um conjunto de tecnologias que permite a aquisição, sistematização e construção de representações de dados que podem auxiliar no entendimento de arranjos espaciais. Veiga e Xavier da Silva (2007) apresentam a seguinte definição: “o conjunto de tecnologias de coleta, tratamento, manipulação e apresentação de informação espacial” (p. 189). Câmara e Davis apresentam conceituação parecida:

“denota a disciplina do conhecimento que utiliza técnicas matemáticas e computacionais para o tratamento da informação geográfica e [...] vem influenciando de maneira crescente as áreas de Cartografia, Análise de Recursos Naturais, Transportes, Comunicações, Energia e Planejamento Urbano e Regional.” (CÂMARA e DAVIS, 2001, p. 01)

Xavier da Silva (2001) argumenta que um dos objetivos centrais do geoprocessamento é permitir que dados com características locais sejam convertidos em informações geográficas, demarcando, assim, o grande potencial desse encaminhamento como produtor de conhecimento geográfico. Nas palavras dos próprios autores:

“(…) se refere a um conjunto de técnicas computacionais que opera sobre uma base de dados (que são registros de ocorrências) georreferenciados, para transformá-los em informação (que é um acréscimo de conhecimento) relevante. Essa ferramenta deve necessariamente apoiar-se em estruturas de percepção ambiental que proporcionem o máximo de eficiência nesta 'transformação', podendo facilitar o acompanhamento da rápida evolução da população e dos espaços por ela ocupados.” (VEIGA e XAVIER da SILVA, 2007, p. 189)

Xavier da Silva (2001) coloca que tem sido muito difícil a aproximação das práticas de geoprocessamento em relação às atividades docentes. No entanto, esse autor argumenta que a formação docente em geoprocessamento tem que acontecer, pois esse conceito não pressupõe apenas uma transformação quantitativa em relação aos dados e informações (no sentido de aumentar a quantidade e velocidade de processamento de dados), mas sim uma mudança qualitativa no que tange a produção de saber geográfico,

já que, além de permitir um maior armazenamento de dados, gera também novas formas de comunicação, acesso e exibição, produzindo um novo arranjo do conhecimento acerca da espacialidade. Nas palavras do autor:

“A atual disponibilidade dos recursos computacionais e de comunicação representa muito mais que a extensão e aceleração da capacidade física de processar dados. Foram atravessados limiares tecnológicos, metodológicos e conceituais que conduzem a novas formas de relacionamento do homem com os dados. Uma nova semiótica estabeleceu-se” (...) (XAVIER DA SILVA, 2001, p. 31).

Os Sistemas de informação geográfica (SIG) funcionam como instrumentos computacionais que permitem a conformação de banco de dados especializados e a produção de representações que demostrem as diversas tramas locais dos fenômenos. Nas palavras de Câmara e Davis:

“as ferramentas computacionais para Geoprocessamento, chamadas de Sistemas de Informação Geográfica (SIG), permitem realizar análises complexas, ao integrar dados de diversas fontes e ao criar bancos de dados georreferenciados. Tornam ainda possível automatizar a produção de documentos cartográficos.” (2001, p. 01)

Os SIGs portanto, abarcam técnicas de geoprocessamento, não sendo seu sinônimo ou a sua totalidade. Esses sistemas, além de trabalharem com atributos mediados pela estatística, valorizam também a conotação espacial dos processos cartografados, sendo fundamental para a construção do raciocínio geográfico. Barros e Cruz dissertam:

“os SIGs são praticamente um capítulo à parte no universo do geoprocessamento. Podemos entendê-los como sistemas capazes de modelar a natureza específica dos dados geográficos que ofertam diversas ferramentas para analisá-los, não apenas fazendo uso da estatística convencional, mas considerando sua posição espacial como um item tão importante quanto a própria variável (atributo) estudada.” (2005, p.14)

Xavier da Silva (2001) trabalha o conceito de Sistema Geográfico de Informações (SGI). A argumentação defende que os dados inseridos no sistema não possuem conotação geográfica em si. O que confere geograficidade é o sistema (por isso que esse é que recebe a classificação de geográfico), que opera um conjunto de dados, e

consegue produzir informação (ganho de conhecimento), situação que ajuda a revelar as relações espaciais. Portanto, podemos argumentar que os SIGs não são meros bancos de dados ou receptáculo de informações, mas se consubstanciam como um instrumento que produz conhecimento.

Câmara (2005) argumenta que todo SIG apresenta as seguintes características: interface com usuário; entrada e integração de dados; funções de processamento gráfico e de imagens; visualização e plotagem; armazenamento e recuperação de dados (organizados sob a forma de um banco de dados geográfico). (figura 17)

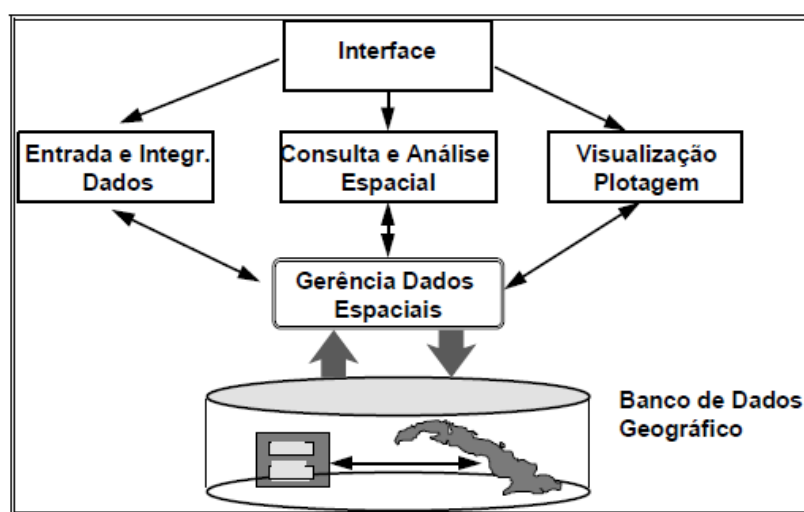


Figura 17 – Arquitetura básica de um SIG.

Fonte: Câmara, 2005, p.7.

Sabemos que a difusão do uso de SIGs nas práticas educativas na escola básica brasileira é rarefeita. Esse fato ocorre, sobretudo, devido a pouca ênfase dada a essa reflexão nos cursos de formação inicial e continuada do professor de geografia, já que existem muitos softwares livres que trabalham com o uso de SIG (não representando, portanto, custo financeiro adicional para as escolas).

Em vista disso, urge transformar essa realidade, pois defende-se a importância do seu uso por possibilitar a efetivação da cartografia enquanto método de ensino e a formação de alunos “mapeadores”, pois esse uso possibilitará que alunos e professores produzam suas próprias representações, criando um novo conhecimento: os objetos

cartográficos que representam o ponto de vista da comunidade escolar. Com isso, esses sujeitos não serão meros receptores de mapas e cartas advindos de outros autores, mas também criadores de novos saberes que ajudam a revelar as teias espaciais de todo o currículo da escola básica.

3.3.2) Sistemas de Posicionamento Global

Essa geotecnologia tem a função central de oferecer a localização no Globo terrestre, e define também a velocidade. Um dado ponto colocado a partir desse sistema apresenta as seguintes características: latitude, longitude e data/hora.

Dos projetos de posicionamento por satélites em destaque atualmente no Globo, temos os seguintes sistemas com suas respectivas zonas geográficas de criação: NAVSTAR/ GPS - Estados Unidos, GLONASS - Rússia; GALILEO - Europa e COMPASS - China.

Devido à vanguarda norte-americana na construção desse sistema e a sua maior difusão, analisaremos algumas características ao longo do texto do sistema NAVSTAR/GPS. Esse é um sistema de posicionamento contínuo e de determinação de velocidade baseado em satélites e operado pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos (CARVALHO et ali, 2000).

O sistema consiste de três segmentos: segmento espacial - Sistema NAVSTAR/ GPS - (24 satélites, 3 planos orbitais com 8 satélites cada); segmento de controle (consiste em estações de controle localizadas nos EUA e que monitoram todos os satélites GPS, fazendo as correções orbitais e determinando erros nos relógios atômicos a bordo dos satélites); segmento receptor (envolve os receptores - aparelhos de GPS - e antenas que recebem as informações dos satélites e calculam a sua posição precisa e a velocidade. (CARVALHO et ali, 2000, p.68-69)

Os satélites enviam, através de radiofrequência, sua localização e a data e hora. O receptor, por sua vez, calcula o tempo de propagação do sinal, sabendo sua distância em relação ao emissor.

No sistema, há erros introduzidos por diversas fontes. Esses erros diluem a precisão da localização na superfície da Terra. Segundo Carvalho et ali (2000, p.69), a

precisão na determinação da posição por meio de GPS está ligada a alguns erros inerentes ao processo, bem como ao tipo de aparelho utilizado na medição. De acordo com Ramos (2011, p.14), alguns erros são mitigados pelo receptor, outros requerem técnicas mais sofisticadas e outros são insolúveis.

Dos principais erros do sistema que implicam em imprecisões de localização, aqui destacamos: erro do relógio do satélite (o relógio atômico do satélite tem precisão finita); erro de efemérides dos satélites (a precisão da localização do satélite também tem precisão finita); erros do receptor (o receptor tem limitações na precisão dos cálculos que realiza - erro de multitrajeto); atrasos atmosféricos e ionosféricos (o sinal propagado sofre retardo e alteração de fase devido a partículas polarizadas e vapor d'água); diluição de precisão - DOP - (a forma geométrica derivada da distância entre os satélites afetam a precisão da localização do receptor). (RAMOS, 2011)

Temos, essencialmente, dois métodos de posicionamento: absoluto e relativo. Por método absoluto, destacamos o uso de apenas um receptor (maior índice de erro, mas com baixo custo). Já o método relativo, segundo Carvalho et ali (2000, p.70), é feita a correção diferencial, que se baseia na utilização de um receptor numa posição conhecida - a estação base - (DGPS) e outro (ou outros) receptores nas posições que se deseja determinar, chamados estações remotas. Os dados da posição conhecida são utilizados para determinar os erros contidos nos dados dos satélites. Esta informação é então aplicada para os dados coletados nas estações remotas, mitigando erros com precisão de 1-5 metros. Existem também dois métodos de aplicação da correção diferencial: em tempo real e pós-processada.

O preço de aparelhos receptores mais simples encontra-se cada vez mais acessíveis, possibilitando a compra desses para uso em escolas. O que muitas vezes limita a sua utilização é a defasagem do professor de geografia no sentido de dimensionar os sistemas de posicionamento global como ferramentas pedagógicas. Essa geotecnologia pode possibilitar que alunos e professores localizem processos no espaço geográfico e produzam representações cartográficas únicas e próprias a partir dessa rotina de mensuração, apetrechando, portanto, a escola enquanto produtora de conhecimento geográfico, e possibilitando o dinamismo da “imaginação geográfica”, pois o estudante teria condições de tomar posições acerca de processos mapeados por ele.

3.3.3) Sensoriamento remoto

O sensoriamento remoto configura-se como um dos ramos das geotecnologias. Esse produz representações da superfície por meio de registros oriundos de satélites, espaçonaves, aeronaves ou outras plataformas. Moraes Novo propõe uma definição para esse campo:

“(...) utilização conjunta de sensores, equipamentos para processamento de dados, equipamentos de transmissão de dados colocados a bordo de aeronaves, espaçonaves, ou outras plataformas, com o objetivo de estudar eventos, fenômenos e processos que ocorrem na superfície do planeta Terra a partir do registro e da análise das interações entre a radiação eletromagnética e as substâncias que o compõem em suas mais diversas manifestações.” (MORAES NOVO, 2008, p. 4)

As imagens provenientes de sensores remotos apresentam a vantagem de representar grandes frações da superfície terrestre, possibilitando uma visão de conjunto da dinâmica espacial. Florenzano ratifica as potencialidades do uso do sensoriamento:

“proporcionam uma visão de conjunto multitemporal de extensas áreas da superfície terrestre. Esta visão sinóptica do meio ambiente ou da paisagem possibilita estudos regionais e integrados, envolvendo vários campos do conhecimento. Elas mostram os ambientes e a sua transformação, destacam os impactos causados por fenômenos naturais como as inundações e a erosão do solo (freqüentemente agravados pela intervenção do homem) e antrópicos, como os desmatamentos, as queimadas, a expansão urbana, ou outras alterações do uso e da ocupação da terra.” (2005, p.24)

Novamente, o uso dessa geotecnologia pode ser acessada por ferramentas e produtos gratuitos, ou seja, a sua baixa difusão nas práticas escolares não pode ser explicada por alto custo de sua aquisição. Existe uma crescente disponibilidade de dados orbitais na Internet de forma gratuita, como aqueles dos satélites CBERS e LANDSAT, além de softwares de processamento, análise e integração de dados de caráter livre também como, por exemplo, o SPRING (Sistema de Processamento de Informações Georreferenciadas). (FLORENZANO, 2005, p.25) Dessa maneira, temos novamente uma defasagem nas políticas de formação docente em geografia que consigam concebê-los como partícipe de atividades pedagógicas. Carvalho (2006) debate a sua importância para a escola:

“Em todos os níveis, desde o fundamental até o médio, a utilização de fotografias aéreas e de imagens de satélite pode representar um grande avanço no sentido de implementar uma melhoria na qualidade do ensino como um todo, e em especial na Geografia, na medida em que se mostra capaz de imprimir o dinamismo necessário ao estudo do espaço geográfico e capaz, ainda, de solucionar um dos grandes problemas em que se esbarra o ensino da Geografia que é a falta de maturidade dos alunos diante de situações que requeiram um grau acentuado de abstração como o estudo através de mapas. As imagens de satélite apresentam uma larga vantagem em relação a essa e a outras dificuldades.” (CARVALHO, 2006, p. 33)

Essa mesma autora enumera as principais vantagens dos usos didáticos do sensoriamento remoto: A) Apresenta um grau de abstração muito menor em relação aos mapas, sobretudo se ocorre com o uso de imagens e fotos com alta resolução próximas a zona de práticas espaciais dos estudantes; B) Alguns sensores produzem imagens tridimensionais, fato que auxilia na discussão de certos aspectos do espaço, como o relevo, por exemplo; C) Permite a utilização de representações constantemente atualizadas, fato que não ocorre com a maioria dos mapas presentes nas escolas. D) Possibilita a produção de saberes por parte dos alunos a partir da comparação de séries históricas de um mesmo lugar. Assim, o estudante poderá perceber as transformações no espaço geográfico; E) Os produtos orbitais, cada vez mais, estão presentes no cotidiano dos estudantes, como um exemplo, o ambiente virtual Google Earth, que apresenta um mosaico de imagens em variadas escalas de fácil uso. (CARVALHO, 2006, p. 34).

3.3.4) Ambientes virtuais com produtos cartográficos

Nas últimas décadas, ocorreu de maneira marcante a difusão do uso da internet em todos os componentes da nossa vida. A chamada Web 2.0 apresenta a característica de não significar o usuário como mero receptor de informações, mas esse é entendido também como produtor de conteúdo. Sendo assim, esse formato de internet produz variadas utilizações de produtos cartográficos que permeiam muitas utilidades. Em um grande número de ambientes da atual internet, o próprio usuário se incube de produzir

informações para modelos com sistemas de localização. Nas palavras de Canto e Almeida (2011):

“Nos últimos cinco anos, o surgimento de programas voltados ao mapeamento on-line acrescentou mais uma forma de expressão à cibercultura. Através de tecnologias que permitem aos internautas construir seus próprios mapas de diferentes maneiras, a sociedade em rede criou um novo modo de mapear o mundo, inventando, assim, a prática cartográfica da cultura digital.” (CANTO e ALMEIDA, 2011, p. 148)

As autoras citam que essa dinâmica da web 2.0 produziu três tipos básicos de ambientes que permitem a produção de dados espaciais pelos usuários. São eles:

- a) Mapeamentos coletores – Ambientes de mapeamento que aglutinam um serviço de mapas já existente com banco de dados de outros sites e programas. Permite, portanto, que o usuário insira informações com localização em um banco cartográfico prévio (como por exemplo, o Google maps). São exemplos: O Flickr que permite que o usuário insira a localização das suas fotos, posicionando-as em uma base cartográfica. O Projeto GeoImpress utilizou todas essas fotos do Flickr para criar um mapa com levantamento iconográfico das diversas zonas do Planeta.
- b) Mapeamentos colaborativos – Os usuários são responsáveis pela construção das informações também a partir de uma base cartográfica já existente. No entanto, esse modo pressupõe objetivos coletivos. Um grande exemplo é o Wikimapia, onde a meta é que todo o Globo seja mapeado a partir de colaborações de um conjunto de usuários.
- c) Mapeamentos pessoais – Funciona na mesma lógica que as dinâmicas anteriores, mas pressupõe apenas a produção de informações por um único sujeito. Um bom exemplo é a possibilidade, no perfil do Facebook, de marcar localização de fotos e acontecimentos. Produz assim, no perfil, um mapa resumindo a trajetória espacial de cada indivíduo.

Todos os ambientes citados podem se consubstanciar como importantes ferramentas para a construção da educação geográfica. Infelizmente, o seu uso nesses

meios ocorre em poucas ocasiões nos espaços escolares. Novamente não temos um problema de custos, já que o conjunto analisado apresenta uso gratuito.

Esses instrumentos possuem uma riqueza pedagógica por já pertencerem ao cotidiano de utilização da Web de muitos alunos, e também de muitos professores. Falta, então, a construção de dinâmicas que empodere esses meios como instrumentos da educação geográfica. Esse objetivo é plausível, pois, em todos os casos, os sujeitos criam conhecimento espacial. Dessa maneira, construiríamos alunos mapeadores, e não apenas leitores de mapas, perfazendo o processo de letramento cartográfico.

A totalidade de exemplos das geotecnologias trabalhados nessa parte do capítulo pode possibilitar uma incorporação tecnológica à educação geográfica, mas sem representar a falácia da “modernização conservadora”, já que não se defende o uso dessas tecnologias apenas por serem “novas”, ou mais atraentes esteticamente. O argumento reside no ganho qualitativo que essas incorporariam as práticas pedagógicas, pois todas elas podem dimensionar o aluno enquanto produtores de conhecimento ao fazê-los representar alguma trama espacial. Além disso, ratificam a defesa da cartografia enquanto linguagem, pois os instrumentos debatidos apresentam possível utilização em todos os anos da escolaridade básica.

Lacoste (1988) em sua obra clássica coloca que a geografia se manifesta em duas esferas de características antagônicas. Existe a geografia dos Estados, que apetrecha decisões geopolíticas, dinâmicas territoriais e se inscreve nas altas cúpulas da sociedade com um saber estratégico e valorizado. E, por outro lado, existe a geografia das escolas, que apresenta uma clara perda de prestígio perante a comunidade escolar, sendo entendida, muitas vezes, como um saber inútil e insignificante. Essa reflexão nos coloca a seguinte questão: Como transformar a geografia escolar?

Um caminho possível pode ser permitir que o aluno se sinta participante e construtor do espaço, pois assim ele perceberá que a geografia se fundamenta como um saber estratégico para o entendimento dessa dinâmica. Para tanto, a formação de alunos mapeadores se mostra fundamental. Desse modo, práticas com o uso de geotecnologias dimensionadas em conjunto indissociável com políticas de formação inicial e continuada podem auxiliar na produção de uma educação geográfica realmente importante na formação dos estudantes e de toda a sociedade.

CAPÍTULO 4 – O PROJETO “ESCOLAS DO AMANHÃ” NO ÂMBITO DA REDE DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO/RJ: REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INTRODUÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS.

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário.
E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o
pensamento, que só à humanidade pertence.

Bertolt Brecht

A meta do presente capítulo é propor uma análise das características do projeto “Escolas do Amanhã” no que tange às suas características de formação continuada de professores e introdução de novas tecnologias. Para tanto, propõe-se uma operacionalização que dimensionará o fenômeno em estudo em várias escalas. De início, estudar-se-á as características de toda a rede escolar municipal, depois ocorrerá uma reflexão apenas das escolas que formam o Projeto em tela, e posteriormente estudaremos uma escola em específico participante do Projeto.

4.1) TRAJETÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Cavalcanti (2004) sinaliza que um dos primeiros movimentos para a tentativa de edificação de prédios escolares públicos no Rio de Janeiro data do século XVIII. Em carta à rainha, no ano de 1793, os professores régios Manoel Ignácio da Silva Alvarenga e João Marques Pinto propuseram a novidade de se criar um espaço físico próprio para a escola pública, fora do ambiente residencial dos professores e mestres régios. Para tanto, conforme descreve o autor, na defesa dessa importante questão, eles suscitaram o uso de estabelecimento que pertencera aos jesuítas, no Largo de São Francisco. Segundo o mesmo pesquisador, propunham que o Estado assumisse integralmente o ensino público, conferindo-lhe dignidade e estrutura mínima de uma instituição de ensino. Esse

movimento se enquadra como novidade, já que nesse período as aulas ou eram ministradas na casa dos professores, ou na residência dos alunos, não existindo um artefato espacial exclusivo para prática docente – como o prédio escolar. A carta não obteve êxito, pois no local sugerido funcionava à época a sede da Revista Ilustrada. Mas esse pleito demarcava um chamamento ao Estado para funcionar como um agente produtor de espaços de Educação.

Na primeira metade do século XIX, na época da Corte, a organização educacional típica era marcada por um único professor que construía as suas práticas em seu próprio domicílio. Dessa maneira, não existia uma diferença marcante entre espaço público e privado para a produção da Educação, já que a organização das aulas se confundia com a vida pessoal do professor. (CARDOSO, 2002)

Na segunda metade do século XIX, temos as primeiras construções de prédios públicos para funcionarem como escolas. O Estado, então, se articula enquanto produtor de espaço escolar, e cria a clivagem de atuação pública (espaço da educação formal) em relação às áreas domiciliares dos professores (espaço privado). As primeiras escolas construídas no país se localizavam no Rio de Janeiro, a partir da década de 1870. Essas se localizavam nas freguesias urbanas de maior prestígio. (MARTINEZ, 1997)

Esse movimento de construção de escolas públicas primárias se dava de maneira a gerar segregação socioespacial, visto que o Estado Imperial as criava em áreas nobres com uma arquitetura que suscitava certa grandiosidade e erudição (SISSON, 1990).

As chamadas “escolas do Imperador”, apesar de se situarem apenas em zonas abastadas da cidade, se inscreveram como a primeira tentativa de articulação de uma rede escolar do Rio de Janeiro. Além de construção de novos prédios, existiu também o expediente de aquisição de construções já existentes, sendo um exemplo, a compra por parte do Estado do palacete da família Rudge, conhecido como Chácara do Macaco, em Vila Isabel para a conformação do Asylo de Meninos Desvalidos (1875-1894) (MARQUES, 1996).

Barbosa (1988) debate que, segundo dados oficiais de 1850, existiam no Rio de Janeiro cerca de cem escolas públicas primárias. Mas essa mesma autora sinaliza que talvez esse dado apresente imprecisão, pois a maior parte das escolas funcionava em prédios alugados, e vivenciavam ciclos de fechamento e reabertura, com a presença de

migrações de escolas pelo espaço urbano. Dessa maneira, as escolas não eram territorializadas em endereços fixos, como no presente, pois experimentavam movimentação de acordo com questões relacionadas ao preço de aluguel, posturas dos proprietários e teias de relações políticas. Essa autora sinaliza que apenas em 1893 as escolas de primeiro e segundo grau, em conjunto com a formação normal, foram transferidas para administração da prefeitura do Rio de Janeiro. No entanto, nesse período ainda existiam escolas subvencionadas em áreas periféricas da cidade, onde ocorreu um ineficiente movimento de formação de prédios escolares, fato que produzia uma desigualdade espacial no serviço educacional, já que zonas mais nobres apresentavam prédios escolares com mais estrutura que as “escolas” das zonas periféricas (que ainda eram residências de professores).

Com o argumento de que os aluguéis eram muito onerosos para os cofres públicos, temos um grande movimento de construção de escolas no então Distrito Federal a partir da gestão Pereira Passos (1902-1906). Esse deu início à construção de vinte grandes prédios escolares (média de 300 vagas), parte inaugurada na sua gestão, e outros inaugurados nas gestões posteriores, mas esse processo de edificação manteve a mesma característica do Período Imperial, no sentido de se distribuir de maneira desigual pelo espaço urbano. Essas construções se concentravam no Centro e Zonal Sul, mas nesse mesmo período já existia um forte movimento de remoções e segregação que direcionava uma grande base demográfica para as Zonas Norte e Oeste da cidade. Essa expressiva quantidade de habitantes não tinha acesso a esse novo modelo de escola. Nessas áreas da cidade predominavam escolas particulares subvencionadas com precárias condições de funcionamento. Além disso, o seu número era insuficiente para o atendimento da população, pois a sua totalidade (29 escolas primárias e 39 elementares) era menor do que as do Centro e Zona Sul, zona com menor extensão territorial que a periferia que se formava (BARROS, 2003).

A despeito desse processo desigual de distribuição da Educação formal, tivemos alguns avanços com esse novo ciclo de construções do início do século XX, pois foram favorecidos prédios de propriedade estatal, ao invés do predomínio de acordos escusos que mantinham aluguéis exorbitantes para favorecer proprietários de imóveis urbanos à custa de dinheiro público, e a defesa de contratação de professores diplomados, ao contrário dos “leigos”. Portanto, observamos uma maior profissionalização da prática

docente, com a atuação de educadores formados e presença de espaços construídos para esse fim. Sobre esse processo, reflete Campos (2010):

“Tais ações quebraram parcialmente o círculo vicioso que paralisava a educação primária pública, que se mantinha organizada até aquele momento através de uma rede de favorecimentos políticos, que privilegiavam a contratação de professores não diplomados, assim como o aluguel por preços extorsivos de casas residenciais para a moradia das professoras e, ao mesmo tempo, utilização como salas de aula.” (CAMPOS, 2010, p. 24)

Devido ao fenômeno da industrialização que começou a transcorrer no território nacional como um todo, e no Rio de Janeiro e arredores em particular, temos a construção de “escolas do trabalho” na primeira metade do século XX. Essas introduziram o método de ensino que entendia o trabalho como um importante viés educativo. Temos duas instituições que exemplificaram esse processo: o antigo Asylo de Meninos Desvalidos (1875), que se transformou no Instituto Profissional Masculino (1894), e depois para Instituto Profissional João Alfredo (1910); E o Segundo Instituto Profissional Masculino (1914), que se transformou na Escola Visconde de Mauá (1916), e, no ano de 1943, se transformou na Escola Técnica Visconde de Mauá.

Essas escolas apresentavam uma clara inclinação de classe, pois deixava-se claro que as frações populacionais de baixa renda deveriam ser educadas para o “trabalho”, enquanto os mais abastados recebiam uma formação propedêutica e acadêmica (CIAVATTA, 2003).

Em 1927, Fernando de Azevedo assume a direção da Instrução Pública do Distrito Federal. A partir disso, implementa uma série de transformações com base nas ideias da Escola Nova, dentre as quais: Construção de nove novas escolas e a edificação do Instituto de Educação, que oferecia estrutura física para o modelo normalista de formação de professores (ABDALA, 2000).

O período que perfaz o fim do século XIX e a metade do século XX foi marcado, portanto, pela adição de uma novidade na paisagem carioca: os prédios escolares. Esses, então, situados sobretudo em bairros “nobres”, visavam representar erudição e diferenciação social. Nas palavras de Campos:

“O período que este estudo abrange (1870-1930) apresenta alguns *momentos históricos* de significativa tendência à edificação de prédios escolares em detrimento de *outros*. A concepção arquitetônica das escolas públicas construídas, por seu turno, parece refletir uma reiterada tendência à *memória-monumento*.” (CAMPOS, 2010, p. 27)

Um outro momento de forte transformação na produção de espaço escolar nos territórios fluminense e carioca se deu com o advento dos CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública) nos anos 1980. Nessa década, temos o fim da ditadura civil-militar que já se mostrava estar nos seus momentos finais alguns anos antes. O indício desse período de ocaso pode ser demarcado por duas Leis: A) Lei nº 6767 de 1979 – Dispunha sobre a reativação do multipartidarismo; e B) Lei nº 6683 de 1979 – Elaborava a anistia política. O processo representado pela mudança no tecido normativo já sinalizava que passaríamos por um processo de redemocratização (RÊGO, 1993).

Naquele momento, o sistema partidário brasileiro era formado por apenas dois partidos: Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e a Aliança Renovadora Nacional (ARENA). O primeiro foi criado pelo próprio regime, com o objetivo de manter algum capital político perante a população diante de tantos casos de perseguição e repressão ideológica. Já a ARENA visava arregimentar os apoiadores do Golpe de 1964.

No entanto, o MDB era formado pelas principais forças políticas de oposição ao Regime, sendo um grupo com a presença de várias inclinações ideológicas. Rêgo (1993) assinala que o processo de liberalização política era iminente, portanto, reativar o multipartidarismo poderia ser uma estratégia dos construtores da Ditadura para fragmentar a oposição.

A paisagem política desse reordenamento partidário se instituiu da seguinte maneira: A ARENA foi subdividida em Partido Democrático Social (PDS) e Partido Popular (PP). Por sua vez, o MDB deu origem ao Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (MORAES, 2008).

O ano de 1982 torna-se importante enquanto marco do início do processo de redemocratização do Brasil, pois temos eleições diretas para governadores com a participação dos partidos recém-criados. O PMDB conseguiu eleger nove governadores, e o PDT elegeu o Governador do Rio de Janeiro – Leonel Brizola.

A administração de um estado tão importante para a federação, como o fluminense, poderia representar para o PDT o seu redimensionamento em escala nacional como um expoente da oposição, possibilitando ambições na política nacional para Leonel Brizola, por exemplo. Para tanto, construiu a bandeira da Educação como seu principal eixo de luta. Darcy Ribeiro participou dessa gestão como vice-governador, acumulando, ainda, a Presidência da Comissão Coordenadora da Educação e Cultura e a Secretaria de Ciência e Cultura. Todos esses cargos demonstravam o empoderamento da figura emblemática do Ribeiro enquanto um defensor da Educação pública e construtor de políticas públicas nessa área.

O primeiro desafio colocado por essa administração era a edificação de um mínimo diário de 5 horas de aula. Para tanto, propunham a eliminação do terceiro turno diurno presente nas escolas públicas. Os limites à construção dessa tarefa se davam pela precariedade da rede escolar fluminense. Segundo levantamento do próprio Ribeiro à época: A) Havia um grande quantitativo de alunos fora da escola, calculava-se que existiam cerca de 370 mil crianças analfabetas ingressantes na primeira série; B) Estado precário da rede em termos de infraestrutura física – 993 salas em estado grave, em que cerca de 85% das salas de aula deveriam passar por reforma imediata; C) Escassez no número de escolas públicas (RIBEIRO, 1986, p. 73-75).

Além da pequena quantidade de horas diárias de acesso à Educação, Ribeiro (1986) ainda apontava que as escolas dos bairros de periferia apresentavam uma marcante defasagem estrutural, se configurando como verdadeiros “barracões”. Para tanto, propunha a produção de “Escolas Comunitárias Integradas”, que teriam: edifício de construção pré-moldada, jardins, refeitórios, quadra esportiva, área de lazer, espaço de assistência médica e dentária e zonas de atividades pedagógicas diferenciadas. Argumentava, ainda, que além de investimento em prédios escolares, necessitava-se de uma maior atenção às políticas de formação docente no que tange a aspectos quantitativos e qualitativos, pois deveria ter um maior número de professores formados, e a presença de uma formação de melhor qualidade, com a possibilidade de produção de novas práticas pedagógicas.

Para corporificar essas ideias e os objetivos político-partidários, estruturou-se no primeiro mandato de Brizola o Programa Especial de Educação (PEE) entre 1983 e 1987. O principal expoente do PEE foi a construção de uma onda de novas escolas pelo

estado no modelo CIEP. Essa se caracterizava por um único arranjo arquitetônico de prédio com a adoção do horário integral. No primeiro turno, ocorria o oferecimento de disciplinas do currículo básico, e no segundo, o segmento diversificado. Além disso, vigorava oferta de alimentação, atividades de higiene, lazer e assistência médica-odontológica (SANTOS, 2010).

O projeto em análise teve o mérito de possibilitar a difusão espacial de escolas com boa infraestrutura e projeto pedagógico coerente em zonas periféricas da cidade, que foram marcadas historicamente por espaços escolares precários. Cavaliere (2002) argumenta que o modelo CIEP, por adotar o regime de horário integral, forçava a escola a repensar os seus métodos e práticas pedagógicas. Enfatiza, também, que essa política educacional contribuiu para construir a temática da Educação como uma questão política nacional. Nas palavras da própria autora:

“contribuíram para romper com a inércia da área, pautaram a educação escolar como questão estratégica nacional e, nos parece, sintetizaram um problema que estava ‘no ar’ e na academia, mas não aparecia de forma explícita nas políticas públicas” (CAVALIERE, 2002, p.96).

Esse caráter “grandioso” do projeto CIEP, somada à sua clara tentativa de se consubstanciar como uma estratégia de propaganda político-eleitoral do PDT em escala nacional, se transformou em um dos maiores entraves para o prosseguimento do Projeto, já que a gestão estadual posterior descontinuou a política pública também como uma manobra concernente à estratégia eleitoral, ao tentar esvaziar um projeto que apresentava a “cara política” do Governo anterior. Dessa maneira, os motivos para o fim ou continuidade do PEE, no âmbito estadual, não perpassaram por argumentos pedagógicos, mas sim por cálculos de dividendos partidários.

A importância política do Projeto CIEP mostrou-se tão grande, que o candidato do PDT nas eleições estaduais de 1986 para Governador foi Darcy Ribeiro. Esse perdeu as eleições para Moreira Franco do PMDB, que, por ser do partido de oposição, desmontou o PEE em sua gestão. Ocorreu, portanto, a municipalização dos CIEPs que se localizavam na cidade do Rio de Janeiro nesse ano eleitoral. Essa manobra se justificava, pois o prefeito da Cidade carioca era Saturnino Braga (PDT), do mesmo partido de Leonel Brizola. A cidade do Rio de Janeiro, por ser ex-capital da República,

já possuía uma grande rede escolar com a administração do Ensino de Primeiro Grau, tornando-se maior ainda com a anexação dos CIEPs.

O PEE construiu-se como um dividendo político tão forte para o PDT no município do Rio de Janeiro, que esse partido conseguiu construir três mandatos de prefeito seguidos: Marcelo Alencar (1983-1985), Saturnino Braga³⁴ (1986-1988)/Jó Rezende (1988) e Marcelo Alencar (1989-1992). Em 1993, temos a eleição do César Maia pelo PMDB, marcando o fim da hegemonia do PDT na cidade, mas cabe lembrar que esse candidato surgiu publicamente como um quadro do PDT, fazendo a cisão com esse partido ao longo de sua carreira política.

César Maia, durante a sua primeira gestão (1993-1996), implementou uma política de esvaziamento do PEE em escala municipal, por esse programa ser uma marca política do PDT. No seu primeiro ano de mandato, existiu a construção de duas resoluções que clarificavam esse objetivo: A) Resolução nº 487 de 1993, que remanejava os servidores excedentes dos CIEPs; B) Resolução nº 498 de 1993, que alterava o regime de horário de uma parte dos CIEPs para turno parcial, descaracterizando o funcionamento diferenciado desse modelo de escola.

O mandato posterior foi do Prefeito Luiz Paulo Conde, do PFL (1997-2000), sucessor político de César Maia na prefeitura³⁵. Ele, por meio da Lei Municipal nº 2619 de 1998 acabou com o PEE, incorporando os CIEPs às escolas regulares de horário integral da rede.

Essa gestão instrumentalizava o horário integral como ativo político, por isso, não findou o turno único nos CIEPs, apenas retirou o caráter diferenciado dessas escolas no contexto da rede de ensino do Rio de Janeiro.

Temos nesse momento, portanto, a edificação de novos espaços de educação na rede, visto que se trabalhava com o conceito de horário integral que não necessariamente precisava se transcorrer na escola. Portanto, existiu a produção e institucionalização de espaços educacionais de extensão, são eles: quatorze clubes

³⁴ O prefeito Saturnino Braga renunciou no último ano de seu mandato (1988) ao decretar a falência do município do Rio de Janeiro. Essa atitude representou um rompimento com o PDT.

³⁵ Em 1999 Conde rompe politicamente com César Maia.

escolares (já existiam), quatorze núcleos de artes e vinte e quatro 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). No seu último mandato, ocorreu a construção do sistema de avaliação por ciclos de três anos ao longo de todo o Ensino Fundamental³⁶ (no ano de 2007). Sendo assim, o aluno só poderia ser reprovado no fim dos dois últimos ciclos (6º e 9º ano), pois se trabalhava com a concepção de um processo avaliativo que deveria se desenrolar em um período de tempo maior que um ano e de maneira qualitativa, tanto que não se admitia o uso de números para a mensuração de resultados de aprendizagem, mas sim, obrigava-se o uso de conceitos qualitativos nas avaliações.

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

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

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

O apontamento dos caminhos que marcaram a rede municipal do Rio de Janeiro evidencia uma falta de continuidade em termos de política pública educacional, já que o enquadramento dos projetos variava de acordo com a gestão político-partidária da

³⁶ Cabendo ressaltar que a Prefeitura já aplicava o regime de avaliação em ciclos nos três anos iniciais do Ensino Fundamental desde o ano 2000.

Prefeitura. Essa discussão funciona como um exemplo da crítica feita por Cunha (2005) do efeito “zigzague” que marca a Educação pública nacional, visto que esse autor argumenta que as políticas educacionais trocam de inclinação muito mais por interesses eleitorais, do que por discussões pedagógicas. Sendo assim, temos um quadro de constante alternância que não permite a edificação de um plano de metas e objetivos em longo prazo no que tange a Educação, fazendo com que a escola pública padeça por falta de perenidade de ações, ora indo para um lado, ora indo para o outro, de acordo com os “ventos eleitorais”.

Por todo esse embate envolvendo as discussões acerca da “aprovação automática” temos a construção de uma gestão do Paes preocupada em implementar um conjunto de mudanças no âmbito da rede municipal de Educação. O princípio regulador dessas reformas reside no entendimento de que o Estado e seus agentes não conseguem construir o processo educacional sem a participação de organismos da sociedade civil. Para tanto, dirige-se fundos públicos para empresas de capital privado ou instituições sem fins lucrativos, que devem atuar nas escolas públicas. Dessa maneira, mantém-se sob a gestão estatal a administração dos prédios escolares e parte dos profissionais - como os professores, por exemplo, já que outros profissionais, como os porteiros ou cozinheiros em geral possuem vínculo empregatício com empresas privadas; enquanto, por exemplo, a produção de métodos pedagógicos e material escolar ficam a cargo de empresas ou grupos sem fins lucrativos. Para evidenciar essa tendência na rede em estudo, basta analisar a figura 18. Nela, observamos um forte movimento de transferência de verba pública da Educação para entidades externas ao espaço escolar estatal (instituições sem fins lucrativos) a partir de 2009 - primeiro ano da gestão Paes, existindo, no período, um aumento percentual de cerca de 14.751% no montante transferido.

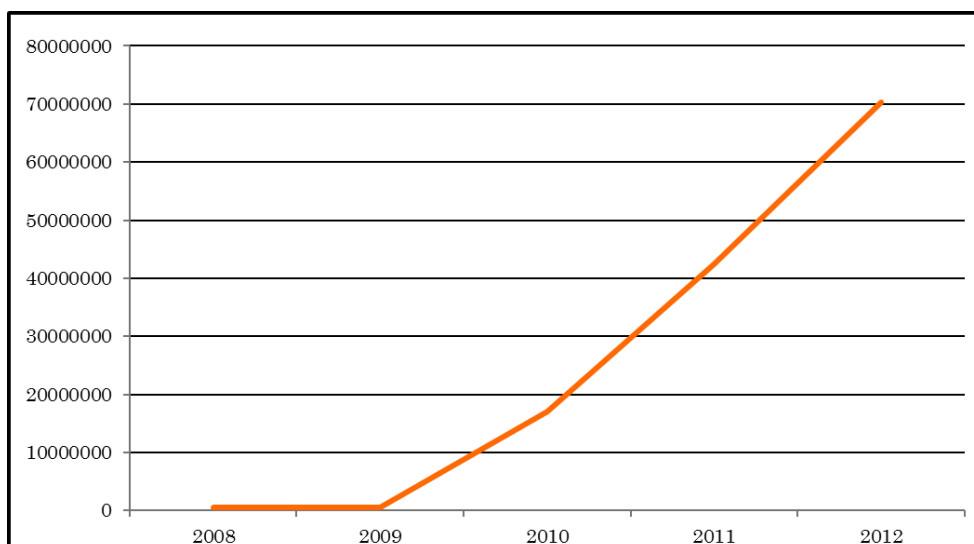


Figura 18 – Despesas em reais pagas às Instituições sem fins lucrativos pela Secretaria municipal de Educação do Rio de Janeiro (2008-2012).

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

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

“As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa.

Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (...).”³⁷

Nessa lógica, a Educação perde seu caráter público e passa a ser gerida com objetivos privados. Ou seja, a meta da Educação deixa de ser produção de conhecimento e formação de cidadãos críticos, para se transformar, em preparação de trabalhadores que se inserirão no mercado de trabalho de maneira a-crítica. Sendo assim, a escola passa a ser um “mero corredor” que prepara para a empregabilidade, sem suscitar maiores questionamentos e ações transformadoras. Nas palavras de Gentili (1998):

“A reforma administrativa proposta pelo neoliberalismo orienta-se a despublicizar a educação, a transferi-la para a esfera da competição privada. Reduzida à sua condição de mercadoria, a educação só deve ser protegida, não por supostos direitos sociais, mas pelos direitos que asseguram o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários. (...) O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor.” (GENTILI, 1998, p. 20)

Uma grande questão desse enquadramento é dimensionar a Educação como uma atividade fatalista. O mundo é dimensionado como possível de apresentar um único caminho, e nenhum outro processo social será capaz de modificá-lo. Sendo assim, a educação é “despolitizada” em detrimento de um discurso técnico, que se autointitula neutro, mas que tem uma clara inclinação política disfarçada: manter o atual estado das coisas. Sendo assim, o único objetivo da educação é “adaptar” o estudante ao mundo atual, que significa conseguir disputar vagas no mercado de trabalho de maneira competitiva. Freire (2000) desenvolve sua reflexão:

“A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de

³⁷ Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien (Tailândia) – 1990. Artigo 7º.

que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar quase natural. Frases como a “realidade é assim mesmo, que podemos fazer?”, ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade, que não pode ser mudada.” (FREIRE, 2000, p. 22)

Tiradentes dos Santos (2012) discute que atualmente no âmbito neoliberal vivenciamos o “sequestro da escola”. Argumenta-se que a democratização da gestão e acesso à escola pública produziu um quadro inexorável de fracasso escolar. Sendo assim, deve-se diminuir a influência do Estado e controle social sobre os rumos das escolas, devendo-se, assim, entregar a sua administração ao capital. Esse argumento gera a produção de mercado dentro da escola pública para grandes empresas e instituições sem “fins lucrativos”, tirando completamente a autonomia de construção da educação por parte dos membros da comunidade escolar. Dessa forma, dimensiona-se essa gestão na escala das empresas e órgãos que não vivenciam o cotidiano do espaço da escola, ou seja, quem efetivamente vive a escola, não consegue controlar os seus caminhos. Nas palavras da própria autora:

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

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

“salvadores”. Para exemplificar a construção desse sequestro, percebemos que a Gestão Paes nomeou como Secretária municipal de Educação a professora Claudia Costin desde o primeiro ano de mandato até o ano corrente (2009-2014), que, anteriormente, ocupou o cargo de vice-presidente executiva da Fundação Victor Civita (Grupo “sem fins lucrativos” que apresenta o interesse de grandes corporações na Educação pública), exemplificando o dimensionamento dos grupos empresariais como “redentores” da escola pública no âmbito da rede municipal.

Para entendermos a importância política da rede em estudo, percebe-se que no ano de 2014, Costin se retirou do cargo de Secretária para comandar o Departamento de Educação do Banco Mundial³⁸, demonstrando que as “reformas” implementadas na rede em tela se enquadram em interesses que se coadunam com objetivos mundiais de fundo neoliberal.

Além disso, a administração dessa verba pública não está sujeita a controle social, pois esses grupos externos não têm a obrigação de prestar contas de maneira transparente dos usos conferidos a esse montante para a sociedade como um todo e para professores, alunos e responsáveis em particular. Frigotto (2000) reflete sobre os prejuízos desse tipo de ação:

“Os efeitos do abandono do Estado no campo da saúde e educação básica nos oferecem um quadro perverso. Trata-se de uma violência, incomensuravelmente maior do que a dos arrastões. Há, pois, que se ampliar o papel do Estado nessas áreas. As políticas em curso de delegar a empresas privadas, bancos, etc a tarefa de salvar a escola básica e as propostas de escolas cooperativas a cargo dos bairros, centros habitacionais ou de empresas (fundações) prestadoras de serviços educacionais que trafegam recursos públicos são subterfúgios e, portanto estratégias antidemocráticas. (...) Ao Estado cabe gerir democraticamente os recursos. (...)” (FRIGOTTO, 2000, p. 186).

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

³⁸ Cabendo ressaltar que Costin já havia trabalhado no Banco Mundial como Gerente de políticas públicas e Combate à Pobreza para a América Latina antes do cargo como Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro.

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

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

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

terceirizando-os para empresas e “grupos sem fins lucrativos”. Dessa maneira, o produto permanece público (“mercadoria-educação”), mas os processos são terceirizados e privatizados, perfazendo uma máquina pública produtora de lucratividade para muitos grupos privados externos à escola. Os educadores, nesse contexto, são dimensionados como meros reprodutores desses processos construídos pelos grupos externos, não sendo articulados como construtores de saber no modelo de escola da “pedagogia do mercado.”

4.2) CARACTERÍSTICAS ATUAIS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Atualmente, a rede escolar estudada apresenta 1006 escolas de Ensino Fundamental. Na educação infantil, possui 247 creches municipais de horário integral, 56 unidades da modalidade creche, 167 creches conveniadas e 200 espaços de desenvolvimento infantil³⁹ (EDI). Apresenta o total de 664 384 estudantes, sendo 508 052 alunos de ensino fundamental (a imensa maioria). Totaliza 42 529 professores ativos, 140 agentes auxiliares de creche, 984 auxiliares escolares, e 9 588 funcionários de apoio administrativo.⁴⁰ É composta também pelos seguintes espaços de extensão: 7 clubes escolares⁴¹, 8 núcleos de artes⁴² e 1 polo de Educação pelo Trabalho⁴³.

Em termos de infraestrutura mínima observamos um decréscimo da qualidade nos últimos anos das escolas da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. Segundo relatório do Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro (TCMRJ), em termos físicos, em 2008 cerca de 48% das escolas foram consideradas boas. Em 2012, esse percentual caiu para 15%. Por outro lado, o percentual de escolas

³⁹ Espaços que aglutinam educação de creche e pré-escola, atendendo crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses de idade.

⁴⁰ Dados extraídos do sítio da Secretaria Municipal de Educação (SME) – Atualização de maio/2014.

⁴¹ São espaços complementares à formação regular. Nesse, trabalham educadores da SME e desenvolvem oficinas esportivas, recreativas, artísticas e culturais.

⁴² Espaços complementares à formação regular. Desenvolvem-se oficinas de cunho artístico e cultural. Em alguns momentos, também opera formação de professores.

⁴³ Espaços de formação complementar. Produz oficinas ligadas ao mundo do trabalho.

precárias se elevou de 14% em 2008 para 25% em 2012.⁴⁴ A pesquisa utilizou como método um sistema de visitas em que cada problema detectado era assinalado e lançado em uma matriz de pontuação, que depois operava a classificação das escolas nas classes da figura 19. Foram observadas as seguintes características: pintura, torneiras e vasos, telhado, lâmpadas, quadro elétrico, infiltrações, fiações expostas, equipamento de incêndio, queda de reboco, janelas e portas, ventiladores e/ou ar-condicionado. Segundo essa mesma pesquisa, existiu uma queda acentuada das escolas que não apresentaram nenhum problema estrutural. Em 2008, 23,55% das escolas se enquadravam nessa condição, em 2012 esse percentual caiu para irrisórios 1,3%.

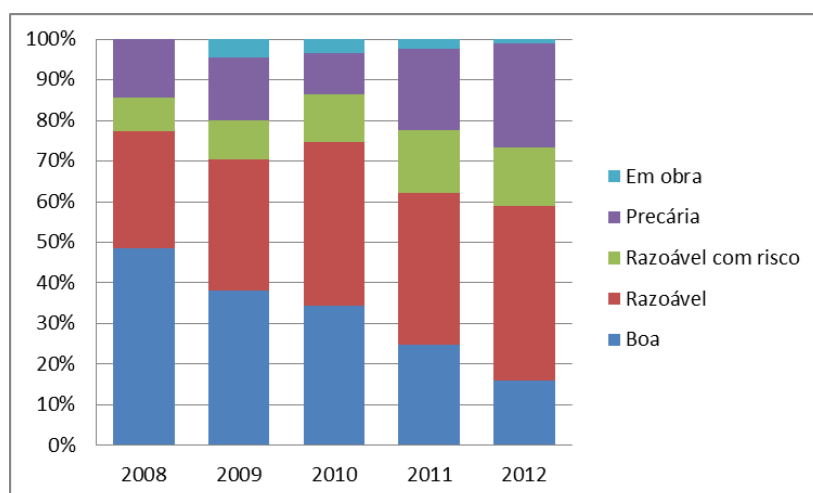


Figura 19 – Condições estruturais das escolas municipais do Rio de Janeiro (2008-2012)

Fonte: Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro (TCMRJ)

Na mesma pesquisa, o número de escolas que necessitavam de expansão de carga elétrica chama atenção. Em 2010, 12,3% das escolas demandavam expansão de carga. Esse percentual subiu para 23% em 2011, e 27,18% em 2012. Essa curva de elevação surgiu pela difusão de uso de novas tecnologias no espaço escolar (como computadores ou projetores), já que, quando temos a incorporação desses equipamentos no uso cotidiano, existe a necessidade de reformas na estrutura elétrica. Esse quadro

⁴⁴ Relatório do Programa de visita às escolas da rede municipal de Ensino – Exercício 2012. Elaborado pelo Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro (TCMRJ).

evidencia os limites físicos à incorporação de TICs às práticas docentes, pois um pouco mais de um quarto das escolas municipais não apresentavam o requisito elétrico mínimo em 2012 para uma efetiva incorporação dessas novas tecnologias.

Segundo a figura 20, observamos uma marcante elevação da presença de laboratórios de informática nas escolas municipais cariocas, saindo de cerca de 65% em 2008 para um pouco mais de 85% em 2012. Mesmo assim, cabe destacar que cerca de 15% das escolas sem laboratório perfazem um limite significativo para a edificação de práticas com a presença de informática educativa. Os laboratórios são definidos pela presença de sala exclusiva na estrutura da escola, dez microcomputadores, uma impressora de jato de tinta, uma impressora a laser, bancada para equipamentos, ar-condicionado e 20 cadeiras para aulas de informática.

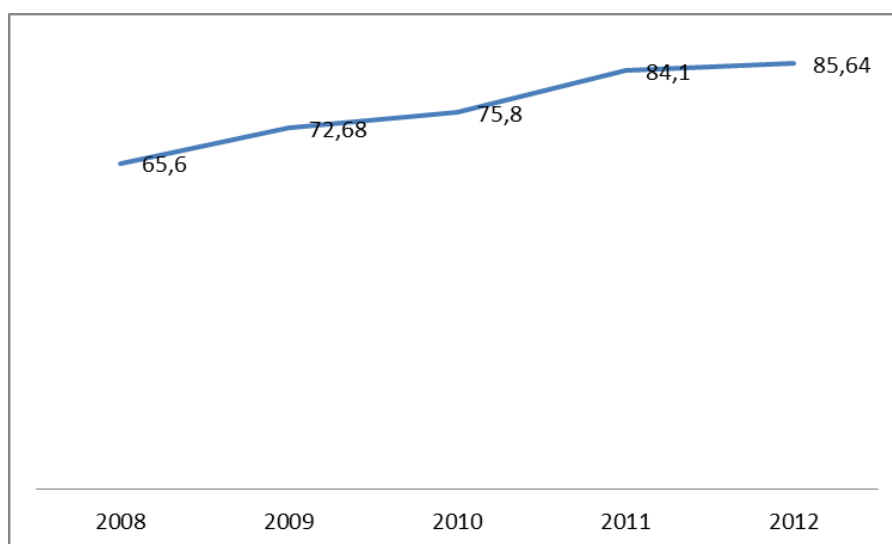


Figura 20 – Percentual de escolas municipais do Rio de Janeiro com presença de Laboratório de Informática (2008-2012).

Fonte: TCMRJ

A despeito dessa difusão dos laboratórios de informática, temos ainda escolas municipais com esse equipamento que não apresentam acesso à internet, gerando uma condição de subutilização dos equipamentos em termos pedagógicos. Em 2011, 12,3% dos laboratórios não tinham acesso à rede. Em 2012, esse numeral caiu para 9,23%.

Mesmo com a presença de laboratório de informática e acesso à internet, ainda existem casos de não uso dos equipamentos como ferramentas pedagógicas. Segundo a mesma pesquisa do TCMRJ, em 2009, 60,6% dos alunos relataram que não faziam uso do laboratório em suas escolas. Em 2012, esse percentual se elevou para 69,4%. Esse elevadíssimo número de educandos que relatam não utilizar o laboratório ratifica a necessidade de edificação de uma política de formação continuada que dimensione os novos artefatos tecnológicos como parte da produção de novas dinâmicas docentes. visto que a sua mera introdução no espaço escolar não garante o seu uso, como evidencia o dado exposto.

Os problemas de infraestrutura física também se apresentam no que tange a presença de professores. Segundo a figura 21, cerca de 38% das escolas dos anos finais apresentavam alguma carência docente. Sem a presença do professor, nenhuma atividade pedagógica pode obter eficácia. No ano de 2011, a mesma pesquisa concluiu que 4,1% das escolas de anos finais apresentavam alguma carência de professor de geografia. Essa situação já expõe um limite claro para a produção da educação geográfica nessas unidades de ensino específicas.

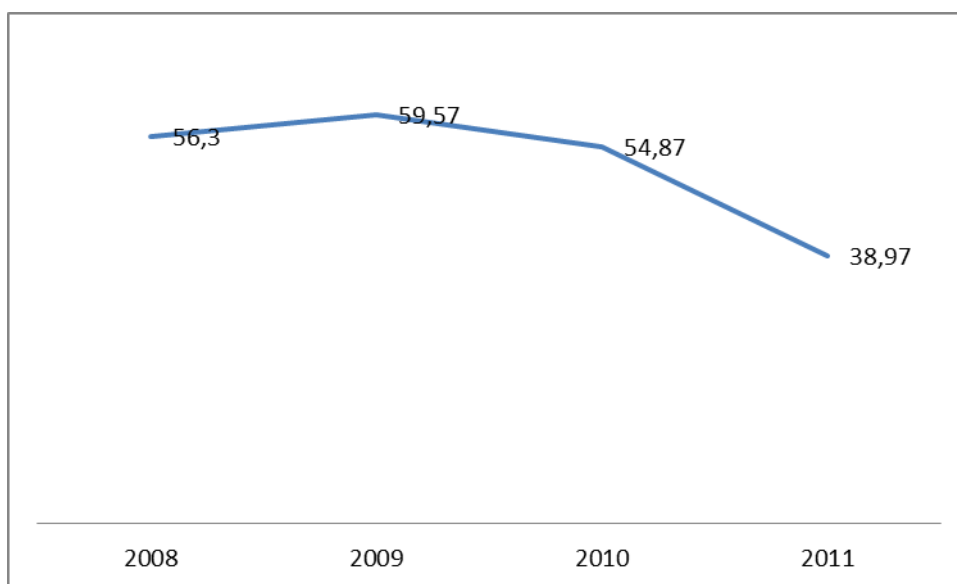


Figura 21 – Percentual de escolas dos anos finais no Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro com carência de professor em alguma disciplina.

Fonte: TCMRJ

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

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

Observa-se novamente, nesse momento, a demonstração do efeito “zigzague” na Educação Pública, visto que as gestões Conde e Maia reforçavam o regime de horário integral em espaços educacionais de extensão, tais como os clubes escolares, núcleos de artes e pólos de Educação pelo Trabalho. O Projeto de “turno único” impetra um novo modelo de expansão de horário escolar sem debater os méritos ou deméritos pedagógicos do modelo anterior⁴⁵. O primeiro propunha uma complementaridade espacial na produção da Educação, pois uma parte da formação se desenrolava na escola, e a outra nos núcleos de extensão. O segundo defende a concentração espacial das atividades educativas, pois todas se desenvolvem no mesmo prédio escolar.

⁴⁵ Lembrando que os prefeitos Maia e Conde também desconstruíram o projeto CIEP por esse apresentar um possível ganho político para o PDT, partido que esses gestores faziam oposição. Não ocorrendo, assim, um debate intenso sobre as potencialidades e limites pedagógicos do modelo descartado.

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

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

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

- I – custeio e/ou execução direta de obras nos prédios onde funcionem as unidades escolares ou creches;
- II – doação de bens e/ou equipamentos necessários ou úteis ao funcionamento da unidade escolar ou creche;
- III – custeio de serviços que sejam necessários ou úteis à unidade escolar ou creche, bem como ao seu corpo docente e discente;
- IV – promoção de atividades culturais ou de lazer;
- V – oferecimento de assistência ao corpo docente e/ou discente nas áreas socioeconômica e de saúde;
- VI – oferecimento de programas de capacitação de docentes e de reforço escolar;
- VII – reconhecimento dos servidores públicos da unidade escolar ou creche que se destaquem após avaliação de desempenho;
- VIII – fornecimento de mão de obra, voluntária ou onerosa para o proponente, para realização de atividades na unidade escolar ou creche;
- IX – adoção de quaisquer outras medidas que se afigurem necessárias ou úteis às unidades escolares ou creches.”⁴⁶

Esse projeto exemplifica a inclinação neoliberal da gestão em análise, pois se desloca do Estado para a sociedade civil funções fundamentais da produção do fenômeno educativo, como aquisição de equipamentos, regime de gratificação, custeio de serviços, fornecimento de mão de obra etc. Nesse arranjo jurídico, o Estado se torna apenas um regulador da ação de pessoas físicas ou jurídicas nas escolas públicas,

⁴⁶ Decreto nº 30871 de 6 de julho de 2009, município do Rio de Janeiro, art. 2º.

passando por uma lógica de esvaziamento em suas funções fundamentais (que é a construção da Educação), já que seriam esses últimos que proporião e desenvolveriam atividades no espaço escolar, e o Estado apenas regularia essa prática.

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

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

“formular, planejar, executar e acompanhar um conjunto de ações direcionadas para a melhoria da qualidade da Educação e atenderá a todas as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental das unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.”⁴⁷

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

I – desenvolvimento de metodologia dinâmica de ensino, voltada para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano, com material estruturado de ensino, impresso e digital;
 II – formação de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica;
 III – possibilidade de utilização da Educopédia, que é uma plataforma de aulas digitais que reúne vídeos, planos de aulas, jogos pedagógicos e possibilidade de reforço online;
 IV – reforço da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo;
 V – foco no Projeto de Vida do Aluno;
 VI – disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente e voltado para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano.”⁴⁸

Os objetivos expostos demarcam a preocupação com a introdução de tecnologia no espaço escolar, representada pela plataforma Educopédia⁴⁹. Define-se também a sua importância para a edificação de “reforço online”, ou seja, enquadra-se o artefato

⁴⁷ Decreto nº 33649 de 11 de abril de 2011 – Município do Rio de Janeiro- art. 2º.

⁴⁸ Idem, art. 3º.

⁴⁹ Plataforma virtual criada pela SME que reúne aulas digitais e atividades.

tecnológico como um “substituto” ao trabalho docente, e não como uma tecnologia a ser dinamizada pelo professor. Existe também uma clara preocupação com a formação continuada dos professores, mesmo que não exista no documento a delimitação do método, espaços e maneiras que ocorrerão esse processo.

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

- “a) educação em tempo ampliado para jovens de 7º ao 9º ano;
- b) uso da Educopédia;
- c) currículo diversificado, incluindo disciplinas eletivas, estudo dirigido, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil;
- d) disponibilização de espaço para a prática do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.”⁵⁰

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

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

Os GECs ainda objetivam dimensionar o espaço concernente à escola (como quadras de esportes, escolas de samba, etc) nas suas dimensões pedagógicas. Sendo assim, atividades educativas podem se desenrolar em áreas fora do espaço escolar

⁵⁰ Idem, art. 6º.

formal. Situação que pode ajudar a empoderar os usos didáticos da dimensão do lugar nas práticas educativas. Por outro lado, essa proposta também pode ser entendida pelo seu viés neoliberal ao permitir que espaços não mantidos pelo Estado possam ser incorporados ao processo pedagógico. Sendo que, em muitos casos, esses apresentam-se em caráter precário no que diz respeito à infraestrutura física para a produção de dinâmicas formativas, precarizando o trabalho docente. Apesar da polêmica, segue definição do texto da lei que preconiza a valorização do espaço local no âmbito dos GECs:

“§ 2º No implemento das ações previstas neste artigo, serão considerados aspectos da infraestrutura local, que poderão estar integrados a outros equipamentos públicos ou da sociedade civil, que funcionem como espaços adicionais de aprendizagem para os alunos.”⁵¹

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

O objetivo manifesto dos GEOs é formar “aluno-atleta-cidadão”, que seria aquele que desenvolve seus conhecimentos “acadêmicos, esportivos e sociais, através de um olhar crítico e da busca por tornar possível as ideias de uma sociedade mais justa e solidária.”⁵²

O professor, como todo participante dos GECs, deve se dedicar 40 horas semanais à escola, com a produção do trabalho de tutoria em projeto de vida. Esse trabalho deve abarcar quatro pilares centrais: Aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser⁵³.

O diferencial dos GEOs em relação aos GECs reside na presença de aulas diárias de inglês e na articulação do Projeto de Desenvolvimento Esportivo de Longo Prazo (DELP). O DELP pressupõe: no 6º ano, o aluno pratica várias modalidades ao longo da

⁵¹ Idem, art. 6º

⁵² Informações extraídas do sítio do Programa. <http://ginasioexperimentalolimpico.net/sobre.html> (acesso 25/6/14)

⁵³ Esses são os quatro pilares da Educação definidos pelo chamado relatório Jacques Delors: Educação um tesouro a descobrir, elaborado pela Comissão Internacional da Educação para o século XXI da UNESCO.

semana, e exerce alguma de sua escolha três vezes por semana. No 7º e 8º anos, o estudante pratica sua modalidade principal quatro vezes por semana, sendo que no outro dia pratica modalidades diversificadas. No 9º ano, o educando pratica a modalidade escolhida cinco vezes na semana.

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

Em 2013, criou-se o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE) na Escola Municipal André Urani na Rocinha. Essa já participava do projeto de turno único aqui discutido, participando também do Programa dos GECs. Tal unidade já compunha ao mesmo tempo o Projeto “Escolas do amanhã”, implantando em 2009 em escolas de baixo rendimento localizadas em áreas conflagradas da cidade⁵⁴.

O GENTE pressupõe a abolição da organização em séries e anos. Para tanto, foram implementadas modificações na arquitetura do prédio escolar para a produção de espaços mais amplos que permitiriam o trabalho coletivo. Nessa organização, o aluno é dimensionado como ativo no projeto, ao se consubstanciar como produtor de saber, e não como mero receptáculo do conhecimento professoral. O professor é dimensionado como orientador e mediador de trabalhos de produção de cunho individual e coletivo, e não como detentor único do saber. Esse modelo de escola defende, também, uma forte introdução de tecnologia no espaço escolar, com a utilização de tablets e smart phones como material didático. Defende-se, também, o dimensionamento da Educopedia como ferramenta didática e da máquina de testes⁵⁵ como dispositivo avaliativo. A SME explicita que deseja expandir o modelo GENTE para o restante da rede, sem demarcar nenhum prazo para a construção desse processo.⁵⁶

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

⁵⁴ Ocorrerá uma análise detalhada desse Projeto na seção 4.4 desse capítulo.

⁵⁵ Ambiente virtual criado pela SME que oferta bancos de questões e exercícios para uso como atividade didática.

⁵⁶ Informações extraídas de documento elaborado pela SME denominado: “PROJETO *GENTE* LEVA PROPOSTA EDUCACIONAL INOVADORA PARA ESCOLA NA ROCINHA.”

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

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

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

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

A partir de 2010, foi edificado o Projeto Atitude Positiva. Esse desenrola-se como uma atividade de extensão, possuindo a meta de desenvolver Educação em relação a cuidados e prevenção em relação a Doenças sexualmente transmissíveis e a questões relacionadas à sexualidade, como o tema da gravidez na adolescência. Essa ação desenvolve-se por meio de debates e apresentações teatrais em escolas, existindo distribuição de material informativo para alunos. Como culminância, encaminha-se alguns alunos para a participação enquanto expectador de um espetáculo teatral que abarca o tema objetivado. Essa ação pedagógica é desenvolvida com a participação do laboratório Glaxo SmithKline (GSK) e o Sistema FIRJAN (Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro). Novamente existe uma demarcação empírica do processo de dimensionamento de empresas como atores educativos, em detrimento do Estado e seus agentes (como os professores).

A Gestão Paes, por articular uma crítica política-eleitoral ao regime de avaliação por ciclos do governo anterior, denunciou um grande número de estudantes com baixo nível de domínio de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. Sendo assim, operou um projeto de Realfabetização nas escolas municipais. Para tanto, impetrou uma avaliação diagnóstica na escala da rede para aferir presença de alunos com graves deficiências de alfabetização. A partir desse evento, edificou turmas específicas nas escolas agrupando os estudantes que apresentaram um baixo rendimento na avaliação em uma única turma. Um único professor com alguma licenciatura específica ministra aulas de todos os campos do saber, à exceção de língua estrangeira, educação artística e educação física. Esse processo marca a adoção da polivalência docente no âmbito da SME nas séries finais do Ensino Fundamental. As dinâmicas de formação docente, construção de métodos pedagógicos e produção de material didático são articuladas pelo Instituto Ayrton Senna.

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

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

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

Essa miríade de intervenções marca também a questão da adoção da polivalência docente de maneira marcante das escolas da SME no anos finais do Ensino

Fundamental. Esse processo pode apresentar o mérito de tentar construir um saber escolar mais articulado *a priori*, mas pode, por outro lado, exemplificar também uma estratégia de precarização do trabalho docente, já que o sujeito possuiu uma formação inicial em licenciatura específica, sendo depois obrigado a trabalhar com a construção de áreas do saber que não possui uma acumulação de discussão ao longo de sua trajetória profissional.

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

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

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

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

Já debatemos que a construção da polivalência demanda um forte investimento em formação continuada, pois o docente vivenciou uma formação inicial em área específica de saber, e ao longo da carreira enfrenta o desafio de trabalhar com vários

saberes de maneira integrada. No texto da Lei em estudo, a única menção a essa dinâmica reside no Anexo II no fragmento destinado a “Atribuições do Professor de Ensino Fundamental”, demarcando a pouca preocupação da SME com dinâmicas de formação continuada. Nessa, define-se como uma das obrigações do docente: “Manter-se em permanente atualização pedagógica, visando ao aperfeiçoamento profissional.”⁵⁷.

Essa definição desobriga a Prefeitura de produzir dinâmicas de formação continuada de professores, já que a formação é dimensionada como uma obrigação individual do professor. Essa postura evidencia o caráter neoliberal da atual gestão da SME, pois transfere uma obrigação estatal para o indivíduo, culpabilizando-o individualmente por não se “atualizar” no primeiro momento, e no fim, pelo próprio fracasso escolar.

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

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

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

- “• Definir, em conjunto com a Subsecretaria de Ensino, a Política de Formação do Professor da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro;
- dimensionar as necessidades de desenvolvimento e capacitação dos professores;
- planejar e supervisionar o curso de Formação Básica, etapa do processo de seleção dos professores candidatos a ingressarem na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro;
- planejar e implementar a Política de Formação do Professor, contemplando ações de formação continuada para os professores em exercício, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância;
- avaliar o processo de Formação do Professor;

⁵⁷ Lei municipal nº 5623 de 1 de outubro de 2013. Anexo II.

- estabelecer parcerias com organismos nacionais e internacionais de referência em Educação;
- propor parcerias com agentes financiadores para captação de recursos financeiros na área de formação do professor;
- aplicar a legislação referente à concessão de licença para estudos.”⁵⁸

Novamente, a inclinação neoliberal e privatizante da gestão em análise mostra-se clara, pois obriga-se a Escola de formação docente a “estabelecer parcerias com organismos nacionais e internacionais”, situação que limita a capacidade da própria SME e dos seus educadores a construir essa dinâmica, pois se desterritorializa a construção das práticas de formação da escala da rede e da escola, para um regime de articulação nacional e internacional. E, nessa escala, professores e alunos não são dimensionados como produtores de conhecimento.

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

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

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

- Gerenciar, executar e monitorar programas, projetos e ações de formação continuada dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro;
- Promover o desenvolvimento de processos de formação, por meio da

⁵⁸ Decreto nº 35602 de 9 de maio de 2012. Competências da 044638 E/EPF Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire

pesquisa, divulgação e avaliação, disseminando as boas práticas de gestão e interação pedagógica;

- Implementar a aplicação de tecnologias facilitadoras do processo de formação dos professores;
- Realizar estudos e pesquisas que subsidiem o processo de formação continuada dos professores.”⁵⁹

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

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

A Resolução SME nº 1222 de 2013 criou os Centros de Pesquisa e Formação em Ensino Escolar de Arte e Esporte que se definem como espaços de formação continuada e extensão escolar. O texto em estudo desenvolve os principais objetivos desses Centros:

“I-Desenvolver e difundir metodologias inovadoras no Ensino da Arte e Educação Física Escolar para a rede pública municipal de Ensino.

II-Aplicar, experimentalmente, essas metodologias no trabalho desenvolvido diretamente com os alunos participantes desses Centros.”⁶⁰

O modelo dos Centros evidencia uma lógica diferente de formação continuada em relação à Escola Paula Freire, já que existe a presença de ações práticas com alunos. Sendo assim, existe uma territorialização da formação continuada, já que essa se desenrola com base em dinâmicas efetivamente construídas. Além disso, o próprio

⁵⁹ Idem, Competências da 044635 E/EPF/GFC Gerência de Formação Continuada.

⁶⁰ Resolução SME nº 1222 de 16 de Janeiro de 2013, art. 2º.

educador é significado como construtor de reflexões sobre sua prática que podem ser debatidas com o restante da rede. Sendo assim, o próprio docente é definido como construtor ativo de sua formação.

A resolução define a Escola Paulo Freire como a responsável pela “coordenação e supervisão” das práticas de pesquisa dos Centros. Essa característica pode demarcar uma fragilidade prática desses espaços no que tange ao controle social via Estado, já que esses se encontram “subordinados” a uma Escola que é obrigada a buscar financiamento e parcerias com grupos do mercado privado. Sendo assim, as metas dos Centros podem, na prática, sofrer um esvaziamento em termos estatais devido a interferências de grupos externos na sua edificação.

No tocante à política de formação continuada, observa-se a inexistência da preocupação com as áreas disciplinares no tecido legislativo analisado. Sendo assim, despreza-se a especificidade de cada área do saber docente no que tange às suas idiossincrasias do processo pedagógico. Portanto, não articula-se uma preocupação pormenorizada em relação às características próprias da formação docente em relação à educação geográfica.

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

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

fracasso escolar (por não receberem investimentos). O investimento estatal tem como objetivo inicial investir em toda a Educação, mesmo que na prática isso não ocorra, pois o próprio dinheiro público seleciona “escolas de exceção” (como os GECs), mas pelo menos pode existir controle social para que esse investimento seja mais igualitário pelo espaço. Ao contrário, o capital privado pode optar por unidades de excelência (investindo em escolas que já possuem muito investimento), sem a possibilidade de controle social dos mecanismos de escolha das unidades elencadas para receber esse montante financeiro. Portanto, esse processo produz e aprofunda uma lógica perversa, em que ocorre um fortalecimento da desigualdade espacial na rede municipal, mas dessa vez, com a menor capacidade de intervenção da sociedade para modificar esse quadro, já que o capital é privado e, assim, sem possibilidade de discussão social de seus rumos.

Dessa maneira, a modernização conservadora produziu uma resistência por parte do professor, já que esse percebeu que essas transformações são edificadas em uma escala na qual ele não consegue atuar. Sendo assim, o educador é significado pela SME como um obstáculo a ser dobrado para que essas mudanças se desenrolem, não sendo dimensionado como um construtor de nenhum desses projetos apresentados. Portanto, o docente resiste. Não por ser anacrônico, refratário a mudanças de maneira infantil, ou puramente corporativista, mas sim, porque esse sujeito se observa perdendo a sua capacidade de produtor efetivo da escala que ele age e constrói (a escola), visto que o espaço escolar passa a ser produzido por agentes com os quais educadores e educandos não conseguem edificar redes de interação e interferência. Portanto, os docentes se sentem alienados da produção do seu próprio espaço de trabalho, e, sendo assim, lutam para não se converterem em meros objetos, pois querem ser entendidos como sujeitos.

Um indício importante dessa noção de resistência à modernização conservadora foi a construção do movimento de greve dos servidores da SME no ano de 2013 (agosto a outubro) e 2014 (greve unificada com servidores da Educação do estado do Rio de Janeiro, de maio a junho).⁶¹

Esse ciclo grevista articulou uma pauta de alguns pedidos relacionados com carreira e proventos, condições de trabalho (como pleitos de melhorias físicas nas escolas) e críticas à mercadorização da educação. Denunciou, assim, a privatização dos processos de produção da educação pública e a consequente perda de autonomia

⁶¹ Antes desse ciclo de greves (2013-2014), o último movimento grevista na SME tinha ocorrido no ano de 1994 na gestão César Maia.

docente. Sendo assim, esse movimento, em muitos casos, pleiteava a manutenção da escala local como produtora do espaço escolar, já que no âmbito das Empresas e Fundações, a escola é produzida apenas nas escalas nacional e internacional, sendo a escala local apenas uma executora de ditames e “pacotes pedagógicos” prontos, não gozando de nenhuma autonomia pedagógica.

A figura 22 evidencia esse descontentamento docente em relação às condições físicas de funcionamento das escolas, com vários requisitos que demarcam essa problemática, tais como: falta de ventilação, instalações inadequadas, incidência de barulho, etc. Além disso, a despeito de muitas produções legislativas que preconizam a introdução de tecnologia e instrumentos pedagógicos no espaço escolar (com forte transferência de verba pública para grupos externos à escola que deveriam cumprir esse papel), observa-se que cerca de 70% dos professores relatam a “ausência de material didático” em seus espaços de trabalho.

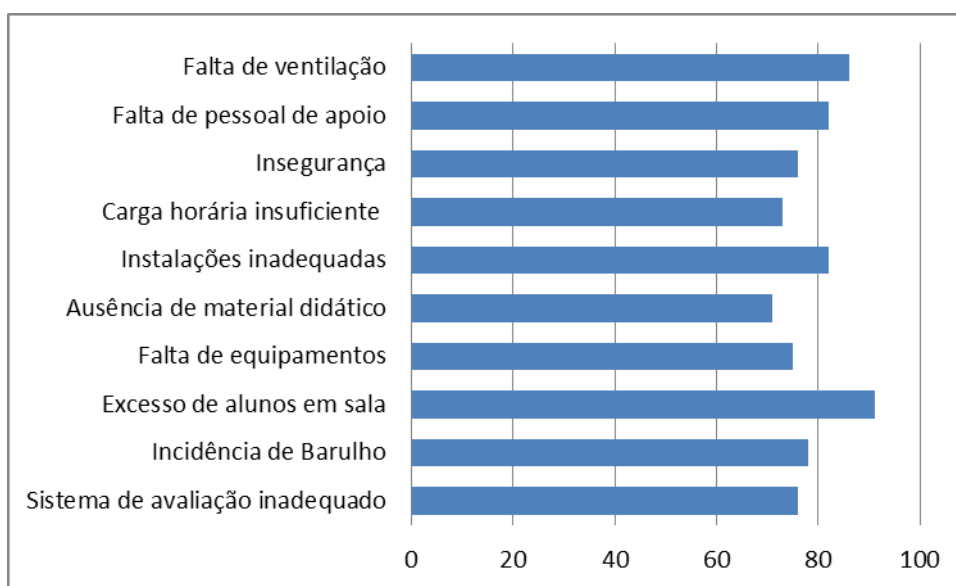


Figura 22 – Percentual de principais problemas citados por professores nas escolas da SME – 2012⁶².

Fonte: TCMRJ

Uma questão que evidencia essa luta por autonomia é a disputa pela execução do 1/3 de carga horária para formação por parte dos professores. A Lei Federal nº 11738 de

⁶² Dados do relatório do TCMRJ do Programa de visita às escolas, segundo amostragem. Os entrevistados podiam escolher quantas opções quisessem em uma listagem de problemas previamente apresentada.

2008 estabelece em todo o território nacional a obrigatoriedade da execução de um terço da carga horária docente em atividades de trabalho que não envolvam atendimento direto ao aluno, ou seja, planejamento, formação, estudos etc.

A despeito da obrigação legislativa federal, a SME não aplica a execução do 1/3 da carga horária em planejamento e formação. Sendo assim, um dos pleitos centrais da greve de 2013 foi a construção desse direito nas escolas municipais. Como fruto da pressão grevista, o Executivo municipal incorporou esse pleito na Lei nº 5623 de 2013, que versa sobre o Plano de carreira da SME. Segue artigo que faz a delimitação:

“Art. 49. Aos professores da Rede pública municipal de Ensino do Rio de Janeiro será assegurada, de forma paulatina, a implantação da composição da jornada de trabalho prevista na Lei Federal nº 11738, de 16 de julho de 2008, observados o planejamento, a disponibilidade orçamentária e as orientações contidas no parecer nº 18/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministro da Educação, conforme publicado no Diário Oficial da União – DOU de 1 de agosto de 2013.”⁶³

O trecho acima define o caráter “paulatino” da execução obrigatória do 1/3 de planejamento, sem criar uma definição clara do prazo de tempo para a construção desse pleito. Portanto, a greve de 2014 impetrou novamente essa luta na sua pauta de reivindicações, não logrando êxito na sua efetiva execução.

Essa questão do tempo de planejamento e estudos angaria grande importância no seio do movimento de questionamento da perda de autonomia, sendo um elemento que evidencia a resistência docente em relação a seu dimensionamento como massa executora de pacotes pedagógicos, já que, com esse tempo de trabalho intelectual, o educador se inscreve como produtor e construtor de conhecimento, não sendo dimensionado como mero objeto do espaço escolar, mas sim como sujeito. Dessa maneira, o próprio educador reconhece a importância da formação continuada para o trabalho docente autônomo, dimensionando o tempo de formação como um direito fundamental e inalienável, visto que esse luta para ter tempo de estudar e, assim, produzir, e não apenas reproduzir.

Do outro lado, a SME, ao resistir a aplicação da obrigatoriedade de carga horária para formação, demonstra que visa dimensionar a prática do professor como uma atividade repetitiva, que não necessita de formação e reflexão, apenas execução, pois

⁶³ Lei nº 5623 de 1 de outubro de 2013, art. 49º.

dimensiona a criação como uma atribuição de empresas e institutos, e não de professores.

Como já vimos, a rede municipal do Rio de Janeiro vivencia um conjunto de transformações. Um elemento importante nessas mudanças é a criação e utilização de avaliações de larga escala que também trazem impactos para o espaço escolar. Algumas formam sistemas de avaliação de escala nacional (como o IDEB), e outras operam na escala municipal (como a PROVA-RIO). Sendo assim, estudaremos esses sistemas de avaliação.

4.3) AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA E A REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

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 (como já debatido no capítulo 1) 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 ter 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 de escolas que não atingem rendimentos elevados, e apagando possíveis deficiências de escolas que atinjam 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. Sendo assim, qual é o real significado pedagógico dessas notas? “Nota alta” significa necessariamente boa prática pedagógica? Beisegel (2005) reflete sobre essas questões:

“Um procedimento linear, que desconsidera as condições em que o trabalho educativo é realizado, certamente revelaria que as pré-escolas privadas que atendem às classes médias e superiores nas áreas urbanas apresentam resultados melhores do que os obtidos na escolinha de Vila Helena. A questão que então se coloca é a de saber qual dessas escolas, a de Vila Helena ou a pré-escola dos bairros de classe média tem melhor qualidade? Ou, transpondo essa mesma questão para um universo mais amplo, como seria possível comparar com os mesmos instrumentos de medida, a qualidade da escola que atende a jovens privilegiados das classes médias e superiores e de uma outra escola que atende a jovens desfavorecidos dessa imensa e miserável periferia urbana? (...) (BEISEGEL, 2005, p. 153-154)

Dessa maneira, segundo o pensamento hegemônico, escola que produz “sucesso escolar” passa a ser sinônimo daquela que atinge notas elevadas nos sistemas de avaliação de rede. Portanto, novamente se opera um esvaziamento da escala local como produtora de dinâmicas pedagógicas, visto que a avaliação que permite afirmar que uma escola apresenta um bom trabalho educativo não é tecida na escala local, mas sim em escalas mais abrangentes, como a estadual ou nacional. Logo, a sensação de perda de autonomia do trabalho docente permanece nessa faceta também, já que a produção do procedimento avaliativo também é feita por atores externos ao espaço escolar, dimensionando o educador como mero aplicador desse pacote pronto de avaliações.

Além disso, em geral, os sistemas de avaliação privilegiam certas áreas do saber construídos no espaço escolar. Por isso contribui-se para a ratificação de hierarquização

de conhecimento na organização curricular⁶⁴, pois certas áreas passam a “valer” mais do que outras, já que algumas são enfocadas nas provas, e outras não, sendo um bom exemplo, a valorização de matemática e língua portuguesa na maior parte dos exames. Portanto, os docentes dessas disciplinas, em geral, possuem mais tempo disponível para o trabalho pedagógico do que os seus colegas de outras disciplinas (como educação artística ou educação física por exemplo).

A despeito da existência de sistemas nacionais de avaliação do rendimento da escola pública, observa-se que a SME produziu a sua própria rotina de avaliação de rede. A partir de 2009 existiu a construção do Prova Rio. Esse é marcado pela aplicação anual de avaliações uniformes e objetivas de língua portuguesa e matemática em alunos do 3º, 4º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. A escala de pontuação varia de 0 a 500 pontos, e ajuda a conformar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-RIO). Esse índice serve de base para o cálculo de gratificações financeiras anuais conferidas a educadores e funcionários de escolas que apresentam destaque nesse regime de avaliação.

Além do sistema Prova Rio, existe atualmente na rede municipal carioca a conformação das provas bimestrais. Essas são avaliações uniformes de matemática, língua portuguesa, ciências e produção textual de aplicação obrigatória ao fim de cada bimestre aos alunos do Ensino Fundamental. Coloca-se que os educadores devem utilizar o rendimento aferido nessas avaliações externas para a composição de sua nota bimestral.

A produção desse conjunto de avaliações no contexto da rede municipal ratifica novamente o efeito “zigzague” da educação pública, pois a SME, na administração Maia, se caracterizou pela construção de avaliação por ciclos longos de três anos e de fundo qualitativo. Já a gestão Paes encaminhou um sistema de avaliação de fundo quantitativo e de ciclos curtos de tempo. Dessa maneira, alunos e educadores padecem com falta de perenidade da política de avaliação das escolas da Prefeitura, pois esses não são participantes da produção desses modelos de avaliação, e nem artífices dessas mudanças, sendo dimensionados como sujeitos passivos dessas transformações, e vítimas de mudanças ao sabor eleitoral.

⁶⁴ Sabe-se que a existência da hierarquização dos saberes da escola precede a difusão dos sistemas de avaliação de rede, mas afirma-se que essa aumentou com esse expediente.

O atual sistema de avaliação é confeccionado por grupos externos à escola, ratificando a noção de perda de autonomia da escola local enquanto produtor do trabalho pedagógico. A utilização do IDE-RIO para o oferecimento de gratificações para os professores tende a impor ao currículo da escola a valorização de saberes dimensionados nessas avaliações. Portanto, trabalha-se conhecimentos e métodos de avaliação (como provas objetivas) semelhantes ao Prova-Rio, em detrimento, das inúmeras possibilidades de métodos de trabalho. Com as provas bimestrais, enfraquece-se a avaliação produzida pelo próprio docente, ao obrigá-lo a utilizar a pontuação aferida em uma prova que ele nem construiu. Dessa maneira, a edificação do IDE-RIO e das provas bimestrais dimensiona a produção de currículo e avaliações em espaços que não são produzidos pelo docente, relegando-o ao papel de mero reproduzidor de concepções pedagógicas alheias.

Reafirmando o quadro de insatisfação docente em relação ao atual rumo avaliativo da SME, observa-se que, segundo a figura 20, quase 80% dos professores relataram entender o atual sistema de avaliação como inapropriado, representando um entrave ao fazer pedagógico.

Além das avaliações específicas da rede carioca, existem avaliações de rede de escala nacional. Para o prosseguimento da presente pesquisa, utilizaremos os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse foi criado pelo 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 esse 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. Sendo assim, deseja-se uma escola que forme alunos com conhecimentos construídos e baixas taxas de reprovação e abandono. Segue reflexão de Fernandes (2007) sobre os motivos que levaram à criação do IDEB:

“Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a

educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por seu lado, um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.” (FERNANDES, 2007, p. 7)

Para tanto, adota-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 SAEB (Sistema Nacional de avaliação do Ensino Básico) 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. A regra geral de cálculo do IDEB é definida por:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10 \quad (1)$$

em que,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

Figura 23 – Fórmula de cálculo do IDEB.

Fonte: Fernandes (2007)

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, sendo que para a construção de análises no presente escrito utilizamos o ano de 2011 como o último para medições, já que o IDEB de 2013 não encontra-se divulgado pelo INEP para pesquisadores externos.

O IDEB, além de parâmetro estatístico, tenta-se inscrever 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 a 2021. O objetivo é que no IDEB de 2021, divulgado em 2022 (bicentenário da independência brasileira), toda a Educação Básica brasileira atinja pelo menos a nota 6.0. Esse número igualaria a qualidade da educação nacional em relação a atual condição educacional dos países membros da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico). Essa comparação foi possível pela técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências da avaliação do PISA⁶⁵ (Programme for International Student Assessment) e SAEB.⁶⁶

Cada escola, rede ou unidade de federação possui um conjunto de metas bianuais. Dessa maneira, mesmo a escola ou a rede que possua um IDEB satisfatório possui um dado para alcançar em cada período de medição, forçando um contínuo esforço de crescimento de IDEB. A ideia é que no fim do ciclo de avaliações (2022) nenhuma escola brasileira esteja abaixo da média 6.0.

No presente escrito, não se adotará uma postura maniqueísta em relação às avaliações de rede. Não se descartará totalmente a sua pertinência, pois acredita-se que os seus resultados podem ajudar a construir mecanismos de controle social de projetos educacionais, auxiliando no entendimento de alguns dilemas e facetas da Educação. Ao mesmo tempo que não se entenderá que esses dados consigam esgotar todo o entendimento do fenômeno educacional, pois são necessários outros métodos de análise e interpretação para tentar observar a complexidade das práticas educativas. Sendo assim, entende-se que se deve utilizar um conjunto de estratégias de estudos (em que os dados de avaliações de rede personificam mais um exemplo) para analisar alguma política específica, rede de ensino ou unidade escolar. Portanto, ao longo da pesquisa, desenvolveremos uma série de análises a partir de dados do IDEB.

⁶⁵ Sistema internacional de avaliação comparado e organizado pela OCDE. Consiste em avaliações de ciências, matemática e leitura a cada três anos. Aplicado para estudantes de 15 anos completos. Com essa idade, na maior parte dos países, o aluno já completou seu primeiro ciclo de escolarização.

⁶⁶ Para maiores detalhes, ler Fernandes (2007).

A rede carioca apresenta a oferta do Ensino Fundamental pela repartição federativa dos sistemas de ensino, em que o estado do Rio de Janeiro se responsabiliza pela oferta do Ensino Médio. Observa-se, pela figura 24, que a rede em tela apresenta uma linha de ascensão no dado referente às séries iniciais do IDEB (com o atingimento da meta nos três últimos anos de medição). Nas séries finais, não temos essa ascensão linear, pela queda no ano de 2009, mas na última medição (2011) ocorreu o atingimento da meta.

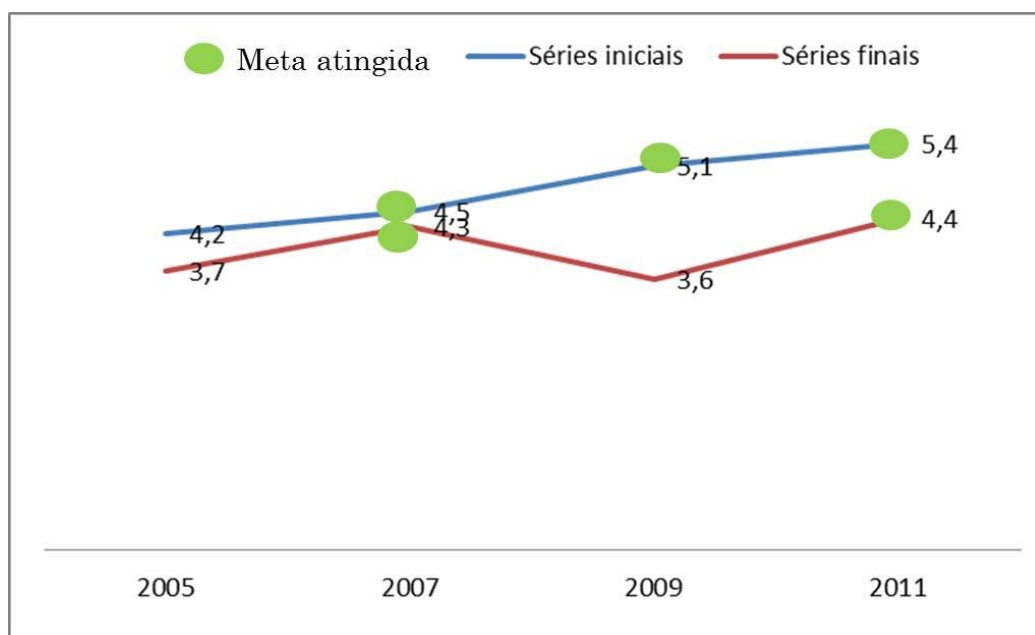


Figura 24- IDEB de séries iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro (2005-2011).

Fonte: INEP

Com isso, finda-se a caracterização mais geral da rede municipal do Rio de Janeiro. Desenvolveremos, a partir de agora, análise do projeto “Escolas do Amanhã”.

4.4) O PROJETO “ESCOLAS DO AMANHÃ”.

A resolução SME nº 1038 de 2009 criou o Programa “Escolas do Amanhã”. Esse programa 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 Programa

abarcava 151 escolas, e atualmente contempla 155 espaços escolares (atingindo cerca de 108 mil estudantes no ano de 2013) de Ensino Fundamental – séries finais e iniciais. A figura 25 ilustra a atual localização das escolas pertencentes ao programa por bairros da cidade e CREs (Coordenadoria Regional de Educação). Optou-se pela utilização da divisão da cidade em CREs referente ao ano de 2011, pois foi esse o último ano que debateremos dados do IDEB ao longo do texto. Sendo assim, nesse momento a cidade era dividida em 10 CREs, que são subdivisões políticas da organização territorial do trabalho da SME (figura 26).

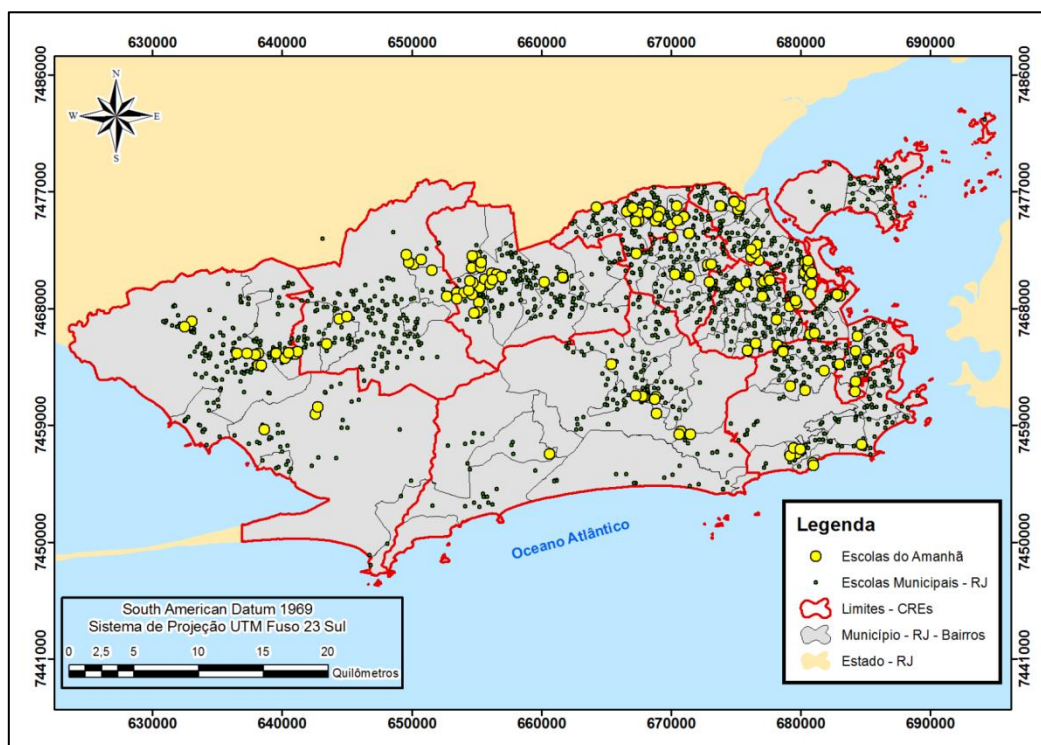


Figura 25 – Distribuição das unidades pertencentes ao Programa “Escolas do Amanhã”- 2013.

Fonte: SME.

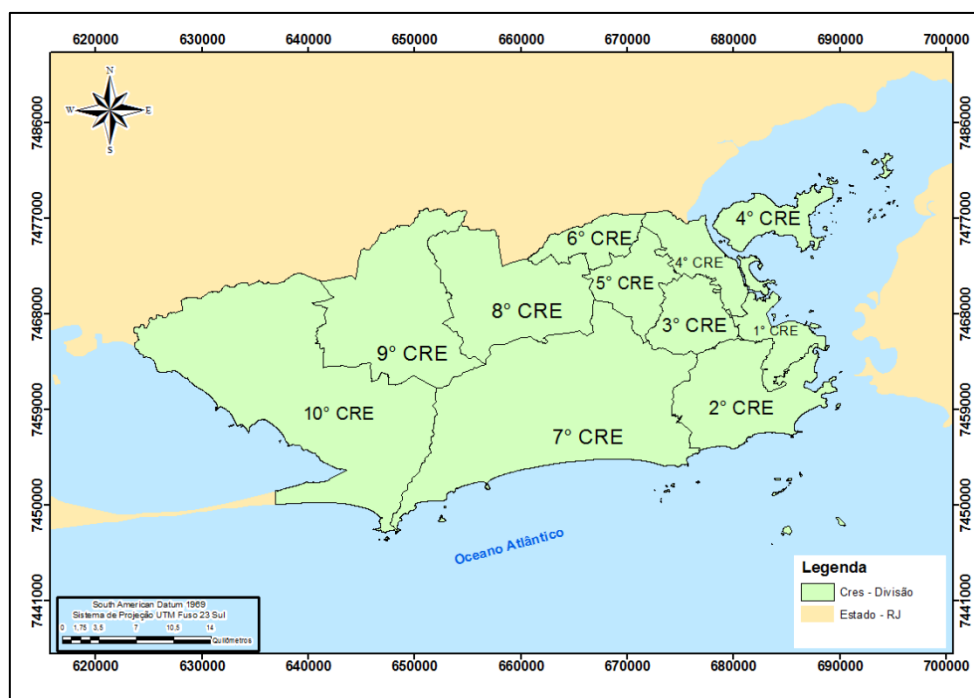


Figura 26 – A divisão das CREs no município do Rio de Janeiro – 2011.

Fonte: SME.

Segundo a resolução analisada, 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.”⁶⁷

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

⁶⁷ Resolução SME nº 1038 de 24 de agosto de 2009, art. 2º.

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, essa deve formar estudantes nas suas várias dimensões e pode contribuir para dinâmicas de transformação social da sua área de inserção (situação que se mostra contraditória em relação aos projetos da SME analisados na seção anterior, pois esses diminuem a capacidade de produção de saberes da escola). Sendo assim, como essa conseguirá “melhorar a qualidade de vida de seu entorno”, se esse espaço não é valorizado na sua autonomia enquanto produtor de conhecimento?.

O texto normativo em estudo define as ações que devem compor o Programa:

- I- “Educação em tempo integral, adotando o conceito de bairro educador, instituído pelo Decreto nº 30934, de 31 de julho de 2009, no qual se mobilizam os recursos existentes na comunidade para colaborar na educação dos alunos, especialmente no contraturno;
- II- Desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas e de reforço escolar;
- III- Adoção de metodologia dinâmica de ensino, focada para a superação de bloqueios cognitivos gerados pela violência cotidiana;
- IV- Valorização de professores e funcionários que atuam nas unidades que compõem o Programa, por intermédio da concessão do Prêmio anual de desempenho, instituído pelo Decreto nº 30860 de 1 de julho de 2009.
- V- Disponibilização de laboratórios de ciências para todas as salas de aula, proporcionando ensino de ciências centrado na experimentação, de forma a favorecer o desenvolvimento de mentes investigativas, o resgate do prazer de estudar e o aprofundamento da aprendizagem;
- VI- Utilização, em todas as salas de aula, de computadores com softwares, tendo como objetivo a aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo, de forma lúdica;
- VII- Desenvolvimento de trabalho intersetorial, envolvendo diversos órgãos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, com especial enfoque para a parceria com as Secretarias municipais de Assistência Social, de Saúde e Defesa Civil, de cultura, de esportes e lazer e da pessoa com deficiência.”⁶⁸

Baseado nessas ações, desenvolveremos uma divisão na análise das principais características do Programa em estudo.

⁶⁸ Idem, art. 3º.

4.4.1) O Conceito de Bairro-educador

Para construir esse modelo de educação das Escolas do Amanhã que pressupõe articulação espacial entre a escola e os territórios ao redor, editou-se o Decreto nº 30934 de 2009 que criou o Programa Bairro-Educador no âmbito das unidades da SME. Esse programa apresenta os seguintes 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;

V - fortalecer as potencialidades comunitárias existentes, resignificando e revitalizando os espaços públicos por meio da educação.”⁶⁹

O decreto delimita, ainda, a permissão para que a SME celebre convênios com organizações da sociedade civil para a construção das práticas educativas. Portanto, essas 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.

Cavaliere (2009) argumenta que temos basicamente dois modelos de expansão de horário escolar: escola de tempo integral e aluno de tempo integral. O primeiro pressupõe a expansão das atividades educativas concentradas em um único espaço (a escola), sendo, portanto, uma prática uniterritorial. O segundo modelo argumenta pelo aumento do horário diário de trabalho docente de maneira a articular vários espaços para que isso ocorra. Sendo assim, o estudante deve vivenciar uma educação multiterritorial, ao tráfegar em vários lugares para completar a sua formação. Dessa

⁶⁹ Decreto nº 30934 de 31 de julho de 2009, art. 2º.

maneira, o modelo do bairro-educador trabalha com a segunda concepção de turno único.

O conceito de bairro-educador do presente projeto possui relação com o conceito de cidade educadora que começou a ser articulado na década de 1970. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), nessa década, começou a confeccionar um novo modelo de escola para se adaptar às mudanças produzidas pela introdução de novas tecnologias nas diversas esferas sociais e adaptações às transformações de mudanças no sistema de regulação, com o ocaso do modelo fordista. Sendo assim, a educação deveria ser permanente e descentrada do espaço escolar. O relatório de 1972 denominado “Apprendre à entre”, traduzido com o título de “Aprender a Ser” em 1974, no estado de São Paulo, foi o ápice dos trabalhos da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da UNESCO, e propõe o conceito de “cidade educativa”. Esse conceito seria uma solução para adaptar a educação formal a um mundo em transformação. Segundo esse, o processo educacional deve se consubstanciar como um elemento contínuo da vida do sujeito, sendo assim, deve se desterritorializar do monopólio do espaço escolar e se espalhar por todo o espaço urbano.

A Conferência de Jomtien (Tailândia) de 1990 reafirmou o caráter neoliberal na confecção das dinâmicas educacionais. Sendo assim, defendia a necessidade de articulação do Estado com grupos da sociedade civil para a produção das dinâmicas educativas. Dessa maneira, o conceito de cidade educativa se fortaleceu, pois poderia significar uma diminuição do Estado na construção e manutenção do espaço escolar, pois a educação passa a ser significada na sua dimensão multiterritorial, e, portanto, produzida por grupos externos ao aparelho estatal.

Nesse mesmo ano, ocorre o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona (Espanha). Nesse Congresso, temos a produção da Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona. Em 1994, o texto é revisto com o III Congresso das Cidades Educadoras de Bolonha (Itália). Nesse, cria-se a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), cuja meta é difundir os princípios do documento produzido. A associação possui uma delegação regional para a América Latina situada em Rosário (Argentina), cujo objetivo é articular redes de cooperação para a produção de cidades educadoras nessa zona do Planeta.

Segundo esta Carta, podemos definir cidade educadora como aquela que exercita intencionalmente a sua função educadora para além da Educação formal, ou seja, paralelamente às funções tradicionais, esta cidade usa de suas possibilidades educadoras de modo consciente e planejado, objetivando formar continuamente por meio de processos de conhecimento, diálogo e participação, de todos os seus habitantes.

Essa definição retira o monopólio da escola da escala da cidade como a construtora dos processos educacionais para dimensioná-los em toda a cidade, já que o espaço educativo passa a ser toda a urbe, e os alunos e professores, todos os cidadãos.

A partir do ano de 2001, o conceito de cidade educadora passa a nortear a política educacional do município de Porto Alegre (RS). Com isso, essa cidade passa a integrar o AICE. Pouco tempo depois, temos a entrada na Associação de outras cidades brasileiras, como Belo Horizonte (MG), Caxias do Sul (RS), Dourados (MS), São Paulo (SP), etc (SANTOS, 2010).

Para articular na prática a integração da Educação com o espaço cidadão, articulou-se o conceito de bairro-escola. A aplicação desse conceito teve o Jornalista Gilberto Dimenstein como pioneiro em território nacional no ano de 1997. Esse comandava um Projeto de educomunicação em um colégio privado na cidade de São Paulo. A consequência dessa atividade foi o estabelecimento do Portal Aprendiz, que em 1998 ampliou-se para a Associação Cidade Escola Aprendiz no bairro de Vila Madalena – São Paulo (SP).

Como a utilização do conceito de bairro-escola, defende-se a aproximação de grupos locais das práticas escolares. O objetivo passa a ser transformar a relação dos indivíduos com o espaço público e com a própria educação formal. Sendo assim, a Associação da Vila Madalena passa a ter os seguintes objetivos: Criar projetos educativos que permitam que os sujeitos percebam a sua capacidade de transformação do espaço local, articulação de redes de relação entre os vários grupos sociais para que se administrem potencialidades educativas comunitárias e construção da própria associação como centro de capacitação social (GOMES, 2013).

Essa experiência gerou uma transformação na realidade socio-espacial do bairro de Vila Madalena, eivando-o de intervenções artísticas e produzindo transformações significativas na paisagem urbana e na sociabilidade no que tange ao espaço público.

Em 2007, a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) produziu uma cartilha com as diretrizes básicas do bairro-escola. São elas: apostar nas riquezas comunitárias e valorizar os atos já existentes, identificar um foco espacial e revitalizá-lo constantemente, refletir constantemente acerca do sistema de gestão do programa, construir uma rede de alianças, se aproximar dos professores da educação formal e dimensionar a educação formal como produtora de indivíduos autônomos e solidários (GOMES, 2013).

Na realidade fluminense, destaca-se a adoção desse ideário na rede municipal de Nova Iguaçu (RJ) a partir da gestão Lindeberg Farias (PT) no ano de 2006 com o Programa Bairro-Escola. Esse pressupunha a expansão do horário escolar para turno único com a articulação de redes de utilização de educadores e espaços não-escolares, dimensionando o espaço urbano no seu viés educativo (SANTOS, 2010).

Tanto a experiência das Cidades Educadoras, como as do Bairro-escola evidenciam o caráter espacial do fenômeno educativo, pois o lugar é dimensionado como um local para se aprender, e um espaço para se intervir. Ou seja, a prática educativa angaria uma concretude espacial, evidenciando o aspecto geográfico de todo o fazer pedagógico, e não apenas da educação geográfica. Nas palavras do Gomes (2013, p. 91):

“Não é só a hipótese que os fenômenos educacionais são dotados de espacialidade que fazem da educação uma extensão imbuída por uma dimensão espacial. O que se quer aqui é evidenciar como uma forma espacializada de conceber a educação orientou a formulação de projetos e políticas educacionais.” (GOMES, 2013, p. 91)

A experiência do bairro-escola narrada no bairro de Vila Madalena ilustra um caso em que um grupo da sociedade civil produziu dinâmicas educativas. Já o caso de Nova Iguaçu, ilustra o Estado sendo o protagonista da articulação do conceito, colocando a escola como espaço central do Projeto.

O projeto de Bairro-educador da SME se aproxima da experiência do município da Baixada Fluminense, pois a escola pública se articula como o espaço central da construção do regime de turno único com o empoderamento da multiterritorialidade como método educativo, já que essa deve produzir redes de cooperação com grupos e

espaços que se configuram como lócus de educação para os estudantes da rede 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; situação que 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 um espaço educativo, já que a sua mera delimitação em Legislação não garante uma efetiva produção das dinâmicas do Bairro-Educador em toda a sua complexidade, pois o Projeto em tela defende uma transformação marcante na organização espacial do trabalho docente (uniterritorial para a multiterritorialidade). Sendo assim, sem uma formação competente, pode ocorrer um esvaziamento das potencialidades educativas desse conjunto de mudanças.

4.4.2) O trabalho educativo.

O Programa em tela não teve como objetivo a construção de novas unidades escolares. 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 adentrar ou não ao Projeto, ou sequer foi chamado a participar de sua construção. Esse profissional, se quisesse permanecer na sua escola original de trabalho, deveria se adaptar às transformações impostas pelo Projeto, sem possibilidade de diálogos ou interferências.

Esse mecanismo autoritário de implantação do Projeto já gera um limite inicial ao seu sucesso, pois o Educador, no contexto da dinâmica das “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.

O Decreto nº 30860 de 1 de julho de 2009 instaurou o “Prêmio anual de desempenho” em toda a rede municipal. Esse texto lista um conjunto de metas que as unidades devem alcançar, em que, em 2009, o parâmetro se baseou no IDEB, e a partir do período letivo de 2010, esse passou a ser balizado pelo IDE-RIO. O “prêmio” é uma remuneração individual a mais referente ao valor do mês de outubro do ano letivo corrente. Mas, para fazer jus a essa gratificação, o funcionário só pode ter, no máximo, duas ausências no ano letivo (mesmo que justificadas, como licença médica, por exemplo). Se apresentar três ou quatro ausências, recebe 80% do valor do prêmio, e se ausentar cinco vezes, adquire 50% do valor. Acima disso, perde o direito à gratificação. Os funcionários e docentes das “Escolas do Amanhã” recebem 50% a mais do valor referente à gratificação, ou seja, podem, no máximo, angariar 150% do valor referente ao salário do mês de outubro como prêmio anual.

Essa política de gratificação induz a perda de autonomia pedagógica em toda a rede e nas unidades das “Escolas do Amanhã”, visto que tende-se a valorizar os conteúdos cobrados no IDEB e IDE-RIO (língua portuguesa e matemática), em detrimento dos demais, confirmando a hierarquização dos saberes escolares. Favorece, também, a edificação por parte das unidades de avaliações nos moldes das provas de rede (objetiva), desvalorizando métodos mais qualitativos de avaliação. Essa política de gratificação ainda significa um quadro de super exploração do trabalho docente, pois esse se observa obrigado a trabalhar, mesmo se resguardado sob licença médica, por exemplo, já que, se esse profissional se ausentar, não receberá a gratificação anual que teria direito.

Além da gratificação anual de até 150% que os docentes das “Escolas do Amanhã” podem receber, observa-se que esses profissionais em geral também recebem gratificação por trabalharem em unidades de “difícil acesso”.

O Decreto nº 23020 de 2003 regula a gratificação destinada a profissionais que atuam em escolas classificadas como de “difícil acesso” para toda a rede. Esse texto

define a unidade, como passível de conferir gratificação, se apresentar pelo menos duas das características descritas abaixo:

I – Localizadas em morros ou ladeiras íngrimes, que devem ser vencidos em condições difíceis.

II- Situadas em locais servidos de, no máximo, duas linhas regulares de transportes coletivos.

III- Localizadas a um quilômetro, ou mais, do ponto de transporte coletivo, exigindo do profissional da escola realizar longo percurso a pé.⁷⁰

Esse texto enumera que docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental recebem 15% a mais de remuneração; educadores com jornada de 16 horas das séries finais recebem 10% a mais; docentes de séries finais de 30 e 40 horas semanais de trabalho fazem jus a 15% de complementação; e o pessoal administrativo também recebe como gratificação o mesmo percentual (15%).

Pela localização das “Escolas do Amanhã” no espaço urbano, observa-se que essas, em geral, contemplam as características descritas no decreto. Sendo assim, um aumento salarial dos profissionais pertencentes ao Projeto não ocorre por legislação específica, mas sim, pela espacialidade da sua área de trabalho enquadrada como de “difícil acesso” em texto normativo muito anterior à existência do próprio Programa. Dessa maneira, podemos perceber que a Prefeitura não produziu tecido normativo específico para gerar um regime salarial diferenciado no Programa em tela, fato que seria importante para ser mais uma variável a atrair profissionais para as unidades pertencentes ao Projeto.

Dentro do contexto de questionar o monopólio espacial da escola como única construtora da educação, o Projeto 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 de alunos da unidade e moradores do espaço atendido pela escola. Essas acompanhariam o dia-a-dia do fazer pedagógico e

⁷⁰ Decreto nº 23020 de 17 de junho de 2003, art. 1º.

contribuiriam para a “busca” de alunos que estivessem com um número excessivo de faltas, ajudando, assim, a diminuir a evasão escolar.

O grupo de “Educadores comunitários” seriam os funcionários da escola e/ou membros da comunidade que desempenhariam o papel de “empreendedor social”. 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 PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Esse repasse torna-se possível pela adesão ao Programa Federal “Mais Educação”, que foi criado pela Portaria Interministerial nº 17 de 2007 e regulamentado pelo Decreto Federal nº 7083 de 2010. Esse programa induz a construção do turno único escolar de pelo menos 7 horas diárias e trabalha com o conceito de atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar formal e fora dele como construtoras do turno único. Sendo assim, a Prefeitura aderiu a esse Programa Federal para buscar financiamento para seu Projeto de Bairro-Educador. Sendo assim, esses sujeitos recebem uma bolsa do Governo Federal inferior ao salário mínimo federal⁷¹ vigente para desempenharem os papéis descritos.

Em algumas unidades, os “Educadores Comunitários” são funcionários administrativos das unidades deslocados para essa função. Essa estratégia apresenta alguns dilemas para a execução de uma atividade educativa satisfatória, a saber: retira um funcionário do trabalho administrativo, desfalcando esse setor da unidade, e conseqüentemente sobrecarregando os demais colegas; e não necessariamente o funcionário administrativo conhece o espaço de entorno da escola, dificultando muito a real execução da educação em moldes multiterritoriais.

Esse regime de introdução de outras vozes (mães voluntárias e educadores comunitários) na produção do fenômeno educativo configura-se como deveras interessante, pois dimensiona a prática pedagógica como de cunho multidirecional. No entanto, torna-se importante o controle pedagógico por parte da escola, já que esses sujeitos não possuem uma formação inicial adequada para o trabalho na rotina

⁷¹ O salário mínimo federal atual é de R\$ 724,00.

educacional. Sendo assim, essa política deveria ser acompanhada de um regime de formação para que essas pessoas conseguissem refletir sobre sua prática emersa em uma discussão teórica-conceitual, fato que não foi observado no Programa em estudo.

Essa precariedade de pagamento a educadores pertencentes ao lugar da escola evidencia o pouco caso que a SME atribui a esse trabalho, visto que a Prefeitura nem se insere como coordenadora pedagógica desse trabalho, pois esse se encontra controlado por um Programa de origem Federal. Sendo assim, a real execução da ideia de Bairro-educador encontra-se questionada, pois sem uma efetiva introdução de vozes locais, esse não conseguirá ocorrer como um método norteador das atividades educativas.

4.4.3) A introdução de novas tecnologias no espaço escolar.

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. Existindo, 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. Somando-se a 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 em 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 das tecnologias 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 esses consigam utilizar as novas técnicas como um elemento de transformação nas suas práticas.

Em setembro de 2001, foi lançado oficialmente o Programa de Informática Educativa da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro⁷², com o objetivo de inserir todas as Unidades Escolares que compõem a Rede no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação.

Esse programa distribuiu computadores portáteis para todos os professores regentes de turmas da rede no ano de 2008, prevendo, ainda, a instalação de infraestrutura física nas escolas, através dos laboratórios de informática, bem como a capacitação de professores e o desenvolvimento de metodologias específicas, em consonância com o currículo da rede.

As ações propostas pressupõem a incorporação dos Programas e Projetos relacionados à área já existentes na Rede, tais como as Salas de Leitura⁷³, os Pólos de Educação Pelo Trabalho, os Laboratórios do PROINFO (Programa de Informática do Governo Federal), além dos laboratórios de informática instalados nas escolas, por iniciativa própria e/ou através de parcerias.

Os Laboratórios e Secretarias contam com acesso à Internet e aos sistemas corporativos da Prefeitura, permitindo, assim, pretensamente que alunos e professores tenham acesso a novas tecnologias de informação.

Esse programa propõe ainda a necessidade de uma política de formação continuada de professores na área de informática para utilizar os recursos didáticos ofertados, colocando como uma de suas metas:

⁷² Todas as informações elencadas sobre esse programa no presente projeto foram retiradas do documento “Metas para o Programa de informática educativa do município do Rio de Janeiro/RJ”.

⁷³ São as áreas que guardam os acervos de livros das unidades escolares, funcionando como espaços educativos de incentivo à leitura.

“Para implementar este programa, é necessário capacitar os professores para utilizarem os recursos computacionais na prática pedagógica, aperfeiçoando as metodologias de ensino em sala de aula, auxiliando no fortalecimento curricular da Rede e ampliando qualitativamente o trabalho didático.”⁷⁴

Essa política de capacitação é dividida em duas linhas, pois, segundo o programa, poder-se-ia buscar um melhor aproveitamento por parte do professor e melhor separação do conteúdo específico: informática básica e informática educativa.

Na “informática básica” existe a abordagem dos conceitos e técnicas preliminares para a utilização de microcomputadores como elementos de apoio ao trabalho dos professores. Trata-se aí do conhecimento básico de hardware e software, do sistema operacional Windows e de ferramentas para edição de texto, confecção de planilhas eletrônicas, elaboração de apresentações e uso de Internet. É um treinamento presencial e tem uma carga horária de 24 horas.

Na “informática educativa” existe a capacitação de cursos voltados a tornar os professores aptos a utilizar os recursos computacionais na prática pedagógica, auxiliando no fortalecimento curricular da Rede e ampliando qualitativamente o trabalho didático–pedagógico. Este curso é presencial e tem uma carga horária de 40 horas.

São também promovidas outras ações, em parceria com as Coordenadorias Regionais⁷⁵, Professores Regentes e MULTIRIO⁷⁶ (Empresa Municipal de Multimeios), como as capacitações específicas nos softwares educativos adquiridos e instalados nos laboratórios e a produção de materiais e metodologias para o suporte e a orientação das práticas pedagógicas.

⁷⁴ Documento “Metas para o Programa de informática educativa do município do Rio de Janeiro/RJ”, p. 11.

⁷⁵ São áreas responsáveis pela gestão das unidades escolares presentes em uma dada divisão territorial do município do Rio de Janeiro.

⁷⁶ Empresa Municipal de Multimeios, responsável por desenvolver ações educativas direcionadas a rede e a comunidade como um todo, atua com material impresso, na internet, em programas de televisão, etc.

Dentre as ações elencadas para a construção do projeto “escolas do amanhã” na Resolução de criação do Programa já analisada, destaca-se a utilização de computadores em sala, valorizando todas as áreas do saber. Dessa maneira, observa-se uma delimitação no tecido normativo da importância dos saberes escolares segundo a especificidade de cada disciplina. Sendo assim, deveria ocorrer uma política de formação continuada em uso de tecnologia focada em cada área do saber, além de fomentar, também, dinâmicas formativas que conseguissem dimensionar noções de totalidade da produção do conhecimento escolar.

Na presente pesquisa, defende-se a discussão do uso de tecnologias na produção da Educação geográfica. Dessa maneira, deveria existir, no âmbito do Projeto, previsão de aquisição de algumas tecnologias relacionadas às geotecnologias (como receptores de GPS, por exemplo). Além da defesa da inserção no espaço escolar, deveria ocorrer também uma formação continuada que valorizasse o debate dos limites e potencialidades das geotecnologias na construção do saber geográfico por parte de professores e alunos.

Esse uso transformador das geotecnologias poderia apetrechar um objetivo manifesto do Programa, que seria a mudança da realidade social a partir da escola, já que a incorporação pedagógica efetiva das geotecnologias na rotina educacional poderia auxiliar a comunidade escolar a criar conhecimentos acerca de seu espaço vivido, apetrechando dinâmicas de mudanças na realidade socioespacial do entorno das unidades, articulando de fato o conceito de Bairro-Educador.

A Resolução de criação do Programa defende um método de trabalho intersetorial, aglutinando diversas secretarias do município para a construção dos processos educativos. O uso de geotecnologias de maneira transformadora poderia auxiliar a construção efetiva desse intercâmbio institucional.

Nessa lógica de diálogo intersetorial, defende-se, por exemplo, a participação da Secretaria de Defesa Civil no Projeto. O uso de geotecnologias poderia, por exemplo, favorecer a produção de saberes acerca de risco de movimento de massa pela comunidade escolar no seu espaço de atuação. Seria, assim, um caminho aberto de interlocução com essa Secretaria, argumentando-se, também, pela necessidade de discussão com a Secretaria de Saúde. Novamente, o uso de geotecnologias poderia

ensejar a produção de conhecimento geográfico acerca de pontos de concentração de algumas doenças na comunidade atendida pela escola, gerando um caminho de diálogo possível.

Essa defesa não é para dimensionar o aluno do Ensino Fundamental como um “pequeno geógrafo”, ao acreditar que esse fará trabalhos que deveriam ser do Poder Público. Mas seria para esse perceber que o conhecimento que ele consegue criar no espaço escolar pode ajudar a apetrechar intervenções na organização espacial de seu bairro, fazendo-o observar-se como um sujeito ativo no processo, e não mero receptor de saberes com pouca utilidade social.

Podemos perceber que os usos pedagógicos das geotecnologias na Educação geográfica encontram-se como infinitos. Mas, para que essa potencialidade seja explorada, tornam-se necessárias dinâmicas de formação continuada que discutam uma utilização transformadora desses elementos. Além disso, a escola deve ser dimensionada no âmbito do Projeto como um espaço criador de conhecimento, e não mero reprodutor de “pacotes pedagógicos” impostos de fora; situação que marca grande parte da atual gestão da SME.

4.4.4) Introdução de laboratórios de ciências nas salas de aula.

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 para que esse vendesse o método de “cientistas do amanhã”⁷⁷ 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 com o seguinte objetivo segundo o sítio Rio Transparente: “Implantação de nova metodologia de ensino de ciências no programa

⁷⁷ Esse pressupõe a adoção de uma rotina experimental para a construção do saber científico com alunos do Ensino Fundamental.

“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 27, 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.

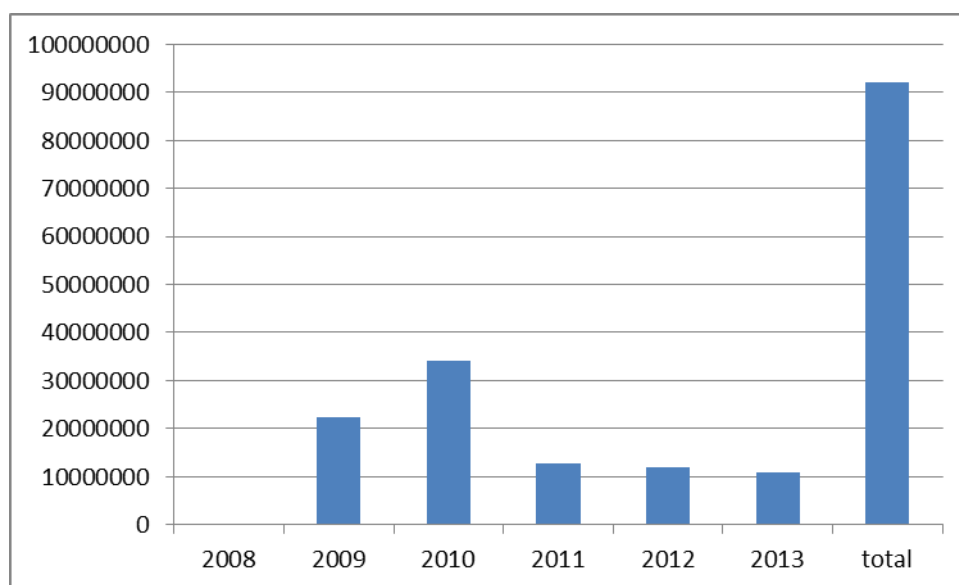


Figura 27 – Despesas pagas a Abramundo Educação em Ciências LTDA pela SME (2008-2013).

Fonte: Sítio Rio Transparente

Esse contrato com a empresa Abramundo evidencia o processo de “privatização por dentro” 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.

Esse processo ainda se encontra em dissonância com a estrutura do próprio Projeto, já que esse 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. Mas com 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 à 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 PISA, gerando, assim, desvalorização das outras áreas dentro do mesmo espaço escolar, pelo fato dessas não fazerem parte diretamente da matriz de avaliações de larga escala, demarcando a interferência no currículo escolar das avaliações externas.

Advoga-se, assim, que a educação geográfica também seja dimensionada no seu caráter prático (como o ensino de ciências). Uma maneira de permitir essa reflexão diz respeito à adoção das geotecnologias na rotina escolar, pois com essa, os alunos podem se inscrever como “sujeitos mapeadores”, observando-se, como atores ativos da construção e representação da realidade espacial mais próxima. Mas, para que isso efetivamente ocorra, torna-se interessante fortalecer a escala local como produtora da incorporação desse saber, já que se critica a mera aquisição de pacotes prontos, como é o caso do método “cientistas do amanhã”.

4.4.5) 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 novamente articulou-se a “compra” de métodos de trabalho prontos, ao contrário de dimensionar a capacidade criativa das escolas. Articulou-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 28, no ano de 2008 o total de repasse também era zero. No acumulado do programa totalizou-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.”

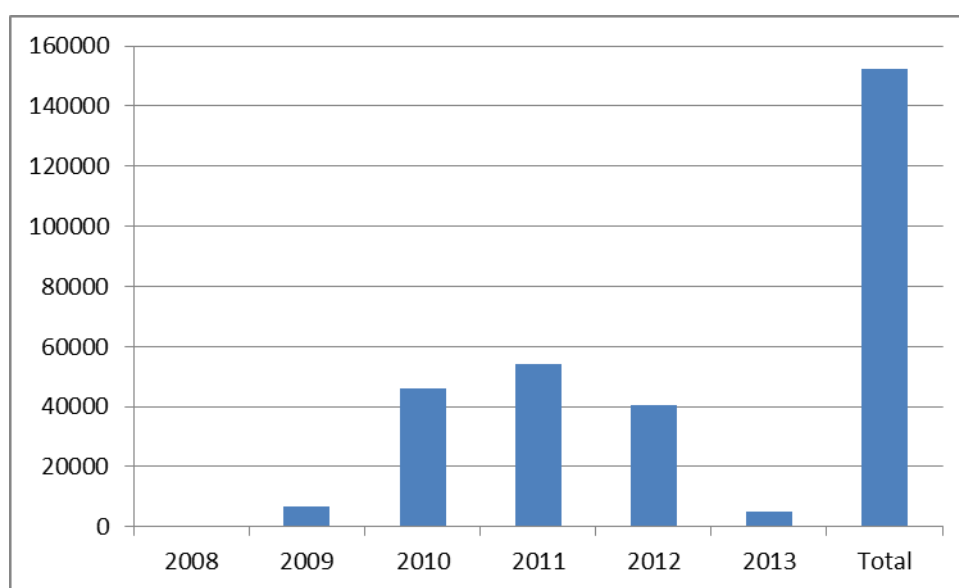


Figura 28 – Despesas pagas à professora Yvone Mello pela SME (2008-2013).

Fonte: Sítio Rio Transparente

Faremos uma breve caracterização da Pedagogia Uerê para que possamos entender os motivos que levaram a SME a escolhê-la para conformar o método pedagógico do Projeto investigado.

Segundo a própria autora, a Pedagogia Uerê começou a ser edificada na década de 1970, quando essa trabalhava como consultora em Direitos Humanos para a equipe de elaboração do Tribunal Internacional Penal. Para esse trabalho, Mello realizou

intervenções pedagógicas com crianças de ruas da Etiópia e com jovens localizados em zonas de Guerra, como Sudão e Somália (MELLO, 2010).

No início da década de 1990, essa educadora começou a desenvolver atendimento com crianças e jovens que compunham grupos de população de rua localizados nos bairros cariocas de Copacabana e Centro. Em 1993, algumas crianças que eram atendidas por Mello no Centro foram assassinadas por policiais militares no evento que ficou conhecido na imprensa e senso comum como a “Chacina da Candelária”.

Com os sobreviventes da chacina, foi aberta a primeira sala de aula do Projeto Uerê localizada embaixo de um viaduto do Centro da cidade do Rio de Janeiro. Esse projeto começou a receber a adição de outras pessoas residentes de favelas próximas, tornando-se muito grande para a estrutura física disponível.

Em 1997 ocorreu a transferência do Projeto para o Complexo de favelas da Maré situado na cidade do Rio de Janeiro. Um ano depois, ocorreu a fundação oficial do Projeto Uerê nessa área da cidade, com o objetivo de elaborar e praticar a Pedagogia Uerê-Mello.

O principal objetivo da Pedagogia é:

“influenciar de maneira positiva, as fases de transformações da infância e da adolescência de uma população exposta a conflitos constantes, com distorções ocasionadas por situações de risco e traumas que impedem que desenvolvam suas potencialidades vitais. Traumas que podem interromper o crescimento e o desenvolvimento físico e mental, e repercutir para o resto de suas vidas. Nosso método também visa proporcionar aos alunos o conhecimento de seus processos mentais, do seu biorritmo e do seu grau de compreensão.”(MELLO, 2010, p. 27-28)

O trabalho no Projeto em análise não visa substituir a educação formal. Mas Mello argumenta que, com a construção dos traumas por violência, os estudantes não conseguem construir os conteúdos da escolarização básica, sendo necessária a aplicação desse método para que possa ser possível o uso da pedagogia escolar.

Mello (2010) define da seguinte forma o seu público alvo:

“são crianças e jovens que apresentam problemas no aprendizado e no comportamento, não portadoras de defeitos sensoriais e intelectuais, apesar de apresentarem dificuldade nas associações, na memória e outros fatores cognitivos em qualquer lugar no mundo, e principalmente nas zonas de conflito social ou em conflito armado.” (MELLO, 2010, p. 31)

A pedagogia em estudo não adota a utilização de terapias, já que se argumenta que essas não respeitam os caminhos únicos dos indivíduos, por serem talhadas a partir de correntes do pensamento psicológico. Defende que, com crianças traumatizadas, deve-se utilizar o seguinte expediente: “rotina, disciplina, e, principalmente, amor e compreensão para ajudar na estruturação de sua personalidade.” (MELLO, 2010, p. 32).

Mello argumenta que sua pedagogia é baseada na identificação da plasticidade cerebral. Nas palavras da própria autora:

“A pedagogia proposta é baseada primeiramente no conceito de associação da mente com a emoção, na plasticidade cerebral (exercícios orais) e na rapidez da absorção das informações com conteúdos curriculares bastante simples.” (MELLO, 2010, p. 36)

Mello argumenta que sua pedagogia pode ser aplicada no cotidiano da escola básica formal. Para tanto, coloca que devemos abolir a mesa do professor, já que essa subtende espacialmente verticalidade das relações, sendo necessária a produção de horizontalidade na relação educador-educando. Coloca, ainda, que os professores devem abolir atividades de cópias do quadro. Essa autora ainda defende a rotina pedagógica dividida em doze momentos previamente definidos (onde cada momento não deve ultrapassar 20 minutos, exceto as atividades extracurriculares). A saber (MELLO, 2010):

- 1) Acolhimento – Entrada na sala de aula com carinho por parte do educador.
- 2) Observação da fala e da maneira de se exprimir – Revisão de algum fato do dia anterior e verbalização de fatos não-pessoais.
- 3) Conscientização do corpo – Exercícios de alongamento, postura corporal, etc.
- 4) Exercícios orais com idiomas e dinâmicas teatrais.
- 5) Planejamento do dia em conjunto com os alunos.

- 6) Exercícios orais de plasticidade cerebral com conteúdos escolares (Demarca a necessidade de que esses seis primeiros momentos são fixos todos os dias).
- 7) Temas extracurriculares – Dança, música, pintura, etc
- 8) Introdução de novos conteúdos das diversas matérias.
- 9) Trabalhos de escrita e leitura.
- 10) Jogos lúdicos.
- 11) Arrumação da sala.
- 12) Alimentação.

Não se coloca como objetivo da presente tese debater de maneira pormenorizada as potencialidades e limites da “Pedagogia Uerê-Mello”, mas torna-se importante apontar algumas aparentes contradições da autora. A pesquisadora desenvolve, ao longo do seu livro, uma inclinação educacional baseada em argumentos neurológicos e psicológicos. Mesmo com isso, em certa altura, descarta a importância das terapias, por serem frutos de reflexões de “teses psicológicas”. Despreza, assim, o campo de saber que ampara parte de suas colocações em detrimento de mera introdução de “rotina, disciplina e amor”, como se não precisasse de reflexão teórica para construir saberes escolares. Afirma também que o motivo do desprezo pelo tratamento terapêutico reside no fato de propor métodos construídos fora da especificidade dos alunos. Ora, a mesma autora cria uma rotina pedagógica de “doze momentos”. Situação que também enfatiza um arranjo de trabalho independente da realidade de alunos e professores concretos.

Independente dos ônus e bônus da pedagogia escolhida, debater-se-á os rumos da formação continuada de professores que ela pauta. O contrato de pagamento da SME não foi articulado com o seu Projeto, e sim com a pessoa física da professora. Fato que demarca a precariedade do arranjo institucional para que as dinâmicas formativas ocorram, pois uma única pesquisadora não conseguirá atender o número de educadores presentes em 155 escolas que formam o Projeto em estudo.

Lucas (2011), em sua dissertação, coloca que as práticas formativas ministradas por Mello se circunscreveram a educadores do aparato administrativo da SME (funcionários das CREs por exemplo), ou de maneira anual e pontual para alguns educadores que atuam em unidades do Projeto “Escolas do Amanhã”. Acreditava-se que

com a distribuição de material escrito e a ação de professores “multiplicadores” seria suficiente para que todo o Projeto conseguisse organizar o seu trabalho pedagógico amparado no método escolhido, situação que se mostra insuficiente para produzir uma formação continuada docente à altura do desafio imposto às escolas participantes do Projeto. Tanto que, segundo Lucas (2011), muitos educadores que atuam em escolas do Projeto sequer reconhecem de maneira superficial o termo “Pedagogia Uerê-Mello”.

Independente dos méritos e deméritos presentes no pensamento de Mello, afirma-se que com essa política de formação continuada não se conseguirá transformar a realidade educacional de estudantes que vivenciam uma espacialidade eivada por conflitos e violência explícita.

Além disso, novamente terceirizou-se a produção de dinâmicas educativas em detrimento do fortalecimento da capacidade criadora dos membros da comunidade escolar. Fato que se opõe ao conceito de bairro-educador defendido pelo próprio projeto, que visa justamente fortalecer os arranjos locais como construtores de saberes.

4.4.6) Os dados de IDEB e o Projeto “Escolas do amanhã”.

Na presente tese não adotaremos uma postura simplista em relação aos dados do IDEB, já que não o enfocaremos como uma representação fiel e indiscutível do trabalho pedagógico de uma escola. No entanto, não desenvolveremos um descarte total da importância desse dado, pois ele pode auxiliar na produção de alguns mecanismos de controle social de políticas públicas da Educação, ajudando no entendimento de algumas facetas do processo educativo formal.

As figuras 29 e 30 ilustram a evolução temporal do IDEB em séries finais e iniciais da rede carioca. Observamos que ambas as curvas do IDEB do total da rede sem as Escolas do Amanhã, quase se colocam sobre as curvas do total da rede, demonstrando que o conjunto das escolas do programa não consegue causar impacto na média geral do município.

Podemos perceber, nas duas figuras, que os dados das 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. As duas figuras evidenciam também que as curvas das 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 Projeto 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.

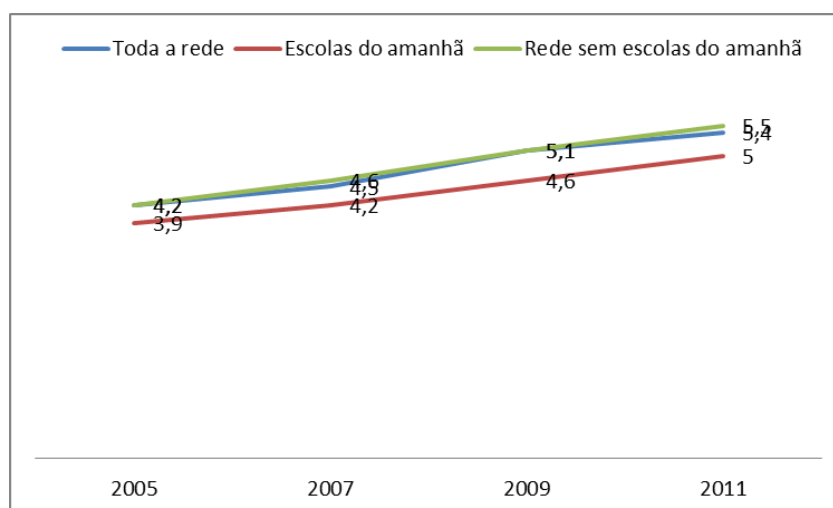


Figura 29 – Variação do IDEB – Toda a rede, Escolas do Amanhã e Rede municipal sem as Escolas do Amanhã – Séries iniciais do Ensino Fundamental (2005-2011).

Fonte: INEP

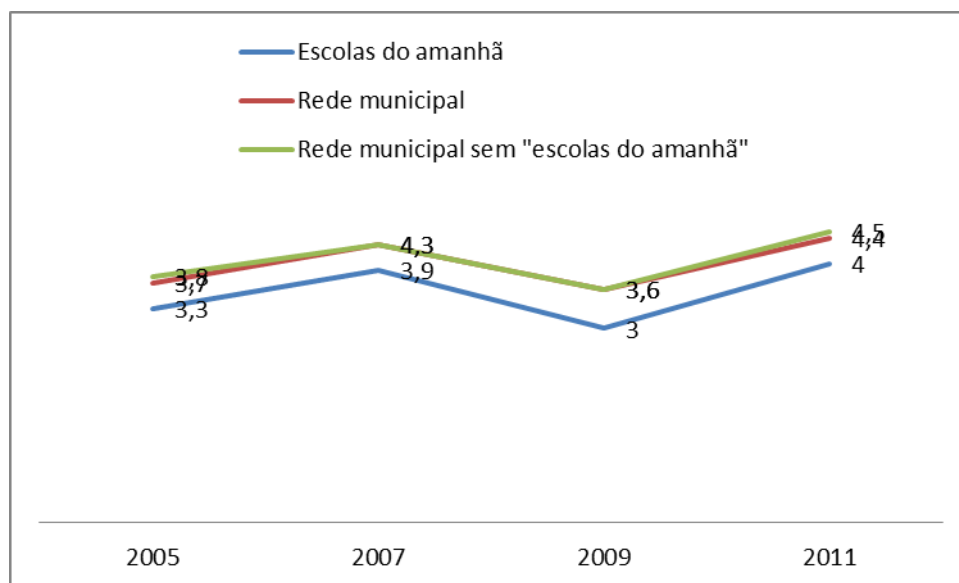


Figura 30 - Variação do IDEB – Rede municipal, Escolas do amanhã e Rede municipal sem as Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental (2005-2011).

Fonte: INEP

4.4.7) O dados da educação e sua espacialização

As representações cartográficas nessa tese foram elaboradas com o uso do software arcgis 10.2.2. Adquiriu-se a licença “For home” da Empresa Imagem, que representa os interesses da ESRI no Brasil – Essa é criadora e detentora dos direitos do pacote Gis na escala global.

As representações visam demonstrar a espacialidade de distribuição de vários dados ligados à realidade educacional (como o IDEB). Sendo assim, para agrupar os dados, utilizamos o método de “quebras naturais”, que é baseado no Algoritmo de Jenks e busca minimizar a variância intra-classes, e maximar a variância inter-classes. Ajuda a produzir, então, homogeneidade interna em grupos de dados e assegura heterogeneidade externa entre esses grupos.

A classificação de dados em grupos torna-se importante quando se deseja apontar padrões espaciais de observação de uma massa grande de dados. Sendo assim, o mapeamento de dados isolados criaria abundância de informações que não permitiria

análises de nenhum tipo, sendo necessário o seu agrupamento para a confecção de estudos e discursos explicativos (RAMOS e SANCHEZ, 2000).

Produzimos representações também com o uso de interpolador. Sabe-se que essa técnica é melhor utilizada para dados de superfície contínua, em que o objetivo é estimar dados de superfície não amostrada a partir de pontos amostrados. Optou-se pelo expediente de utilização dessa técnica com dados de IDEB. Esse não é contínuo, na medida em que só se apresenta nas escolas, mas objetivou-se criar uma demonstração da espacialização da variação do IDEB no espaço urbano carioca. Sendo assim, utilizou-se o expediente da interpolação para cumprir esse objetivo de criar “manchas” representativas do índice em tela.

Utilizamos o interpolador IDW (Inverse Distance Weighting), em que o valor de cada ponto da superfície interpolada é calculado com base nas amostras próximas, em que o peso do valor de cada amostra é em função à distância entre o ponto interpolado e a amostra (RAMOS, 2011). Segue fórmula geral do IDW:

$u(\mathbf{x}) = \frac{\sum_{k=0}^N w_k(\mathbf{x})u_k}{\sum_{k=0}^N w_k(\mathbf{x})},$ $w_k(\mathbf{x}) = \frac{1}{d(\mathbf{x}, \mathbf{x}_k)^p},$	<p>u(x) é uma média ponderada</p> <p>w(x) é a função de ponderação, que está em função da distância da amostra (x_k) ao ponto interpolado (x)</p> <p>p é o expoente que determina o “ritmo” de queda do peso de uma amostra conforme a distância aumenta – por exemplo, $p = 2$. O peso da amostra decai em função do inverso do quadrado da distância, ou seja, a distância dobra, o peso cai quatro vezes.</p>
--	--

Figura 31 – Fórmula geral do interpolador IDW.

Fonte: RAMOS (2011).

Os dados de IDEB podem ser utilizados para o estudo das séries finais e iniciais do Ensino Fundamental no caso da rede municipal carioca. Em algumas análises, utilizamos os dados das duas fases do Ensino Fundamental, em outros momentos,

optamos apenas pelo estudo dos anos finais, já que é essa fase que refletimos de maneira mais pormenorizada na tese, por se tratar dos anos de trabalho do profissional com licenciatura específica em geografia.

A figura 32 ratifica 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 (2011). Essas “manchas” que representam queda são escassas pelo espaço urbano, demarcando que quase toda a rede ascendeu no período, fazendo com que as Escolas do Amanhã seguissem o mesmo rumo (como demonstrado nos gráficos anteriores). Observa-se, também, que as manchas verdes (maior aumento de IDEB) possuem uma proximidade espacial às 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 Projeto em análise.

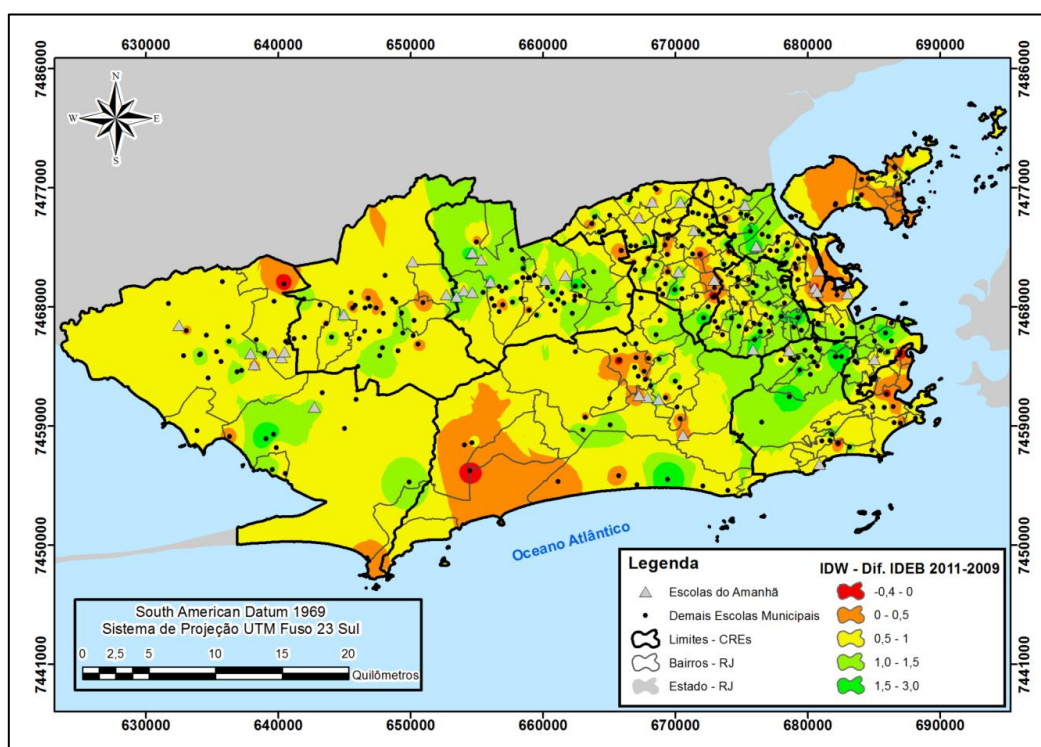


Figura 32 – Variação de IDEB 2009-2011 em toda a rede municipal do Rio de Janeiro com o uso do interpolador IDW – Séries Finais do Ensino Fundamental.

Fonte: INEP.

A figura 33 demonstra que, apesar da aplicação do Projeto, ainda temos uma forte desigualdade espacial no que tange à distribuição do IDEB, visto que, como demonstramos na figura anterior, as zonas próximas às escolas do amanhã apresentaram um importante crescimento, mas ainda se configuram como as áreas de menor IDEB no ano de 2011 em relação ao resto da cidade no que tange aos anos finais. Demarca-se, assim, que as franjas norte e oeste da urbe carioca apresentam baixos números do índice em estudo. demonstrando, assim, a necessidade de reflexão acerca das características do Projeto em estudo, pois esse pode contribuir para o combate a essa desigualdade.

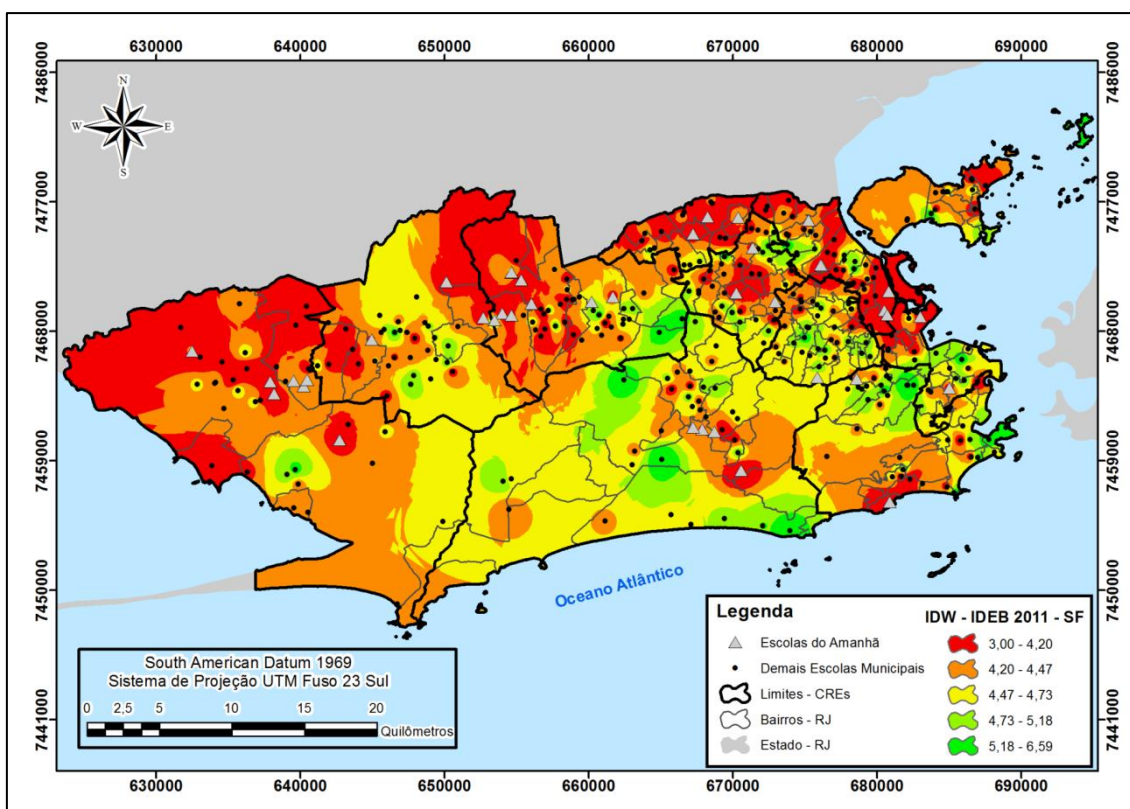


Figura 33 – Distribuição do IDEB de 2011 de toda a rede municipal – Séries finais do Ensino Fundamental. Utilização do interpolador IDW.

Fonte: 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 34 e 35 não é possível construir uma relação entre o percentual de escolas totais de séries finais nas CREs, e o seu número de participantes no Projeto, existindo, assim, delimitações geográficas (CREs) sub-representadas e sob-representadas no que concerne à participação, o que ajuda a reproduzir a desigualdade espacial no que tange à qualidade educacional das escolas municipais. Por exemplo, a 8ª CRE representa 13% das unidades da rede e 23% das unidades do Projeto. A 3ª CRE, por outro lado, conforma 10% da rede total e apenas 2% do Projeto. Essa situação demonstra que algumas áreas da cidade receberam um número maior de escolas atreladas ao Programa do que outras, sem respeitar o seu tamanho correspondente ao resto da rede, como fica claro na figura 36. Nessa figura, averigua-se, por exemplo, que a 10ª CRE não está na faixa com maior número de escolas da rede, mas demonstra uma grande presença de unidades pertencentes ao Programa. A 6ª CRE está na menor faixa do número de unidades, mas apresenta um número de Escolas do Amanhã equivalente a CREs da faixa superior, como a 5ª ou a 7ª CRE por exemplo. Sabe-se que a relação escolas totais/Escolas do Amanhã não se configura como um critério de seleção manifesto no texto normativo que produziu o Programa para a seleção de unidades participantes, mas pensa-se que esse poderia ser adicionado como uma das variáveis do Programa para permitir uma construção do programa menos desigual no espaço urbano.

Pela maneira que o Projeto está hoje organizado, vemos uma distribuição de escolas de maneira a produzir quotas semelhantes ao número de escolas por CREs, como se essas também fossem homogêneas em termos de tamanho em total de unidades. Sendo assim, infere-se que a distribuição perpassou por uma lógica muito mais burocrática de distribuição de número igualitário por CREs do que identificada com uma análise do tamanho em número de escolas das CREs, podendo, assim, subrepresentar algumas, e sobrerepresentar outras.

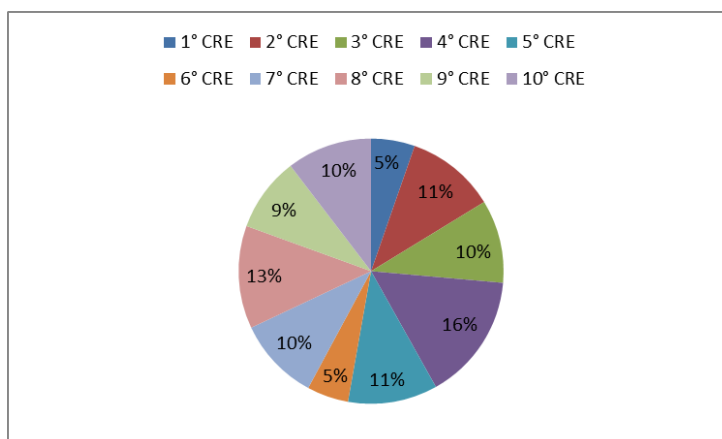


Figura 34 – Distribuição percentual das escolas de séries finais do Ensino Fundamental de toda a rede por CREs – 2013

Fonte: SME.

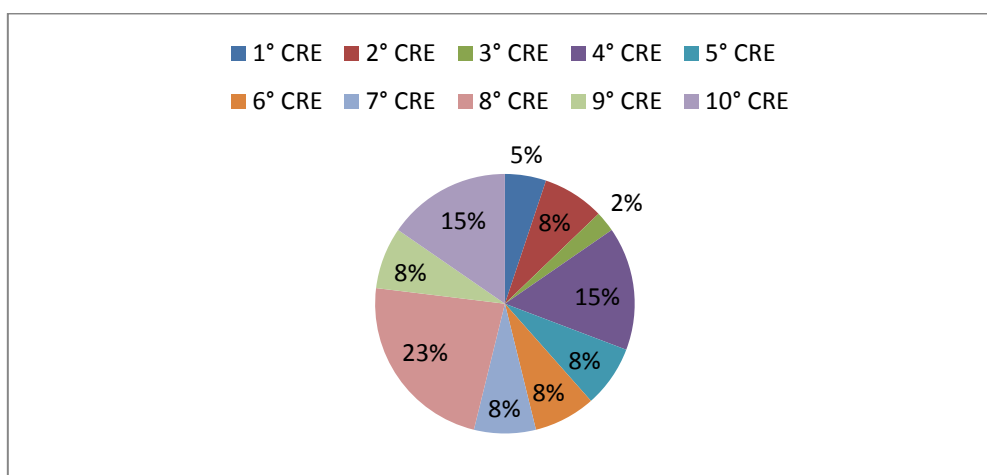


Figura 35 – Distribuição percentual das escolas de séries finais do Ensino Fundamental das Escolas do Amanhã por CREs – 2013

Fonte: SME.

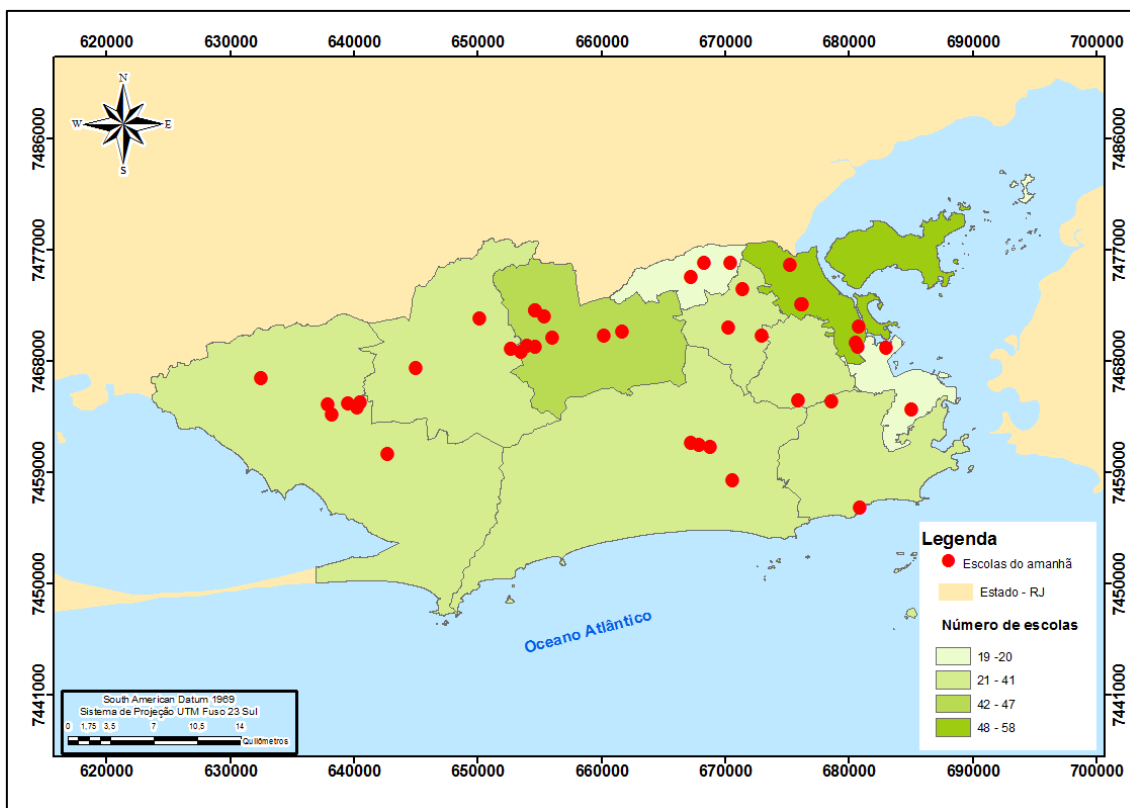


Figura 36 – Número total de escolas municipais de Séries finais do Ensino Fundamental por CRE e localização das Escolas do Amanhã de Séries Finais – 2013.

Fonte: SME.

A figura 37 ilustra a distribuição dos dados do IDEB por CREs no ano de 2009 nas séries finais. Percebeu-se que a distribuição de unidades ligadas ao Projeto não obedeceu à relação com o total de escolas pela divisão das CREs. Sendo assim, observa-se que essa distribuição também não obedeceu necessariamente aos dados do IDEB nessa configuração territorial no ano de 2009 (momento de criação do Projeto). A 8º CRE apresentava um baixo IDEB no ano de 2009, e, por isso, recebeu uma grande quantidade de unidades, justificando, assim, essa concentração. No entanto, outras áreas parecem não receber respaldo dos dados do IDEB para a participação no Programa. A 1º CRE, por exemplo, está na mesma faixa de IDEB da 10º CRE, mas recebeu um número bem inferior de escolas participantes do Programa. A 3º CRE está na mesma faixa que a 9º, mas também recebeu um número inferior de unidades.

Esse arranjo das escolas pela cidade suscita que a distribuição espacial das unidades participantes do Projeto não obedeceu, em muitos casos, nem aos dados do IDEB e nem à relação com o número total de escolas. Sendo assim, a falta de critérios claros para a seleção de espaços escolares participantes evidencia um limite possível ao sucesso do próprio programa, já que um dos seus objetivos é diminuir a desigualdade espacial da educação municipal no Rio de Janeiro.

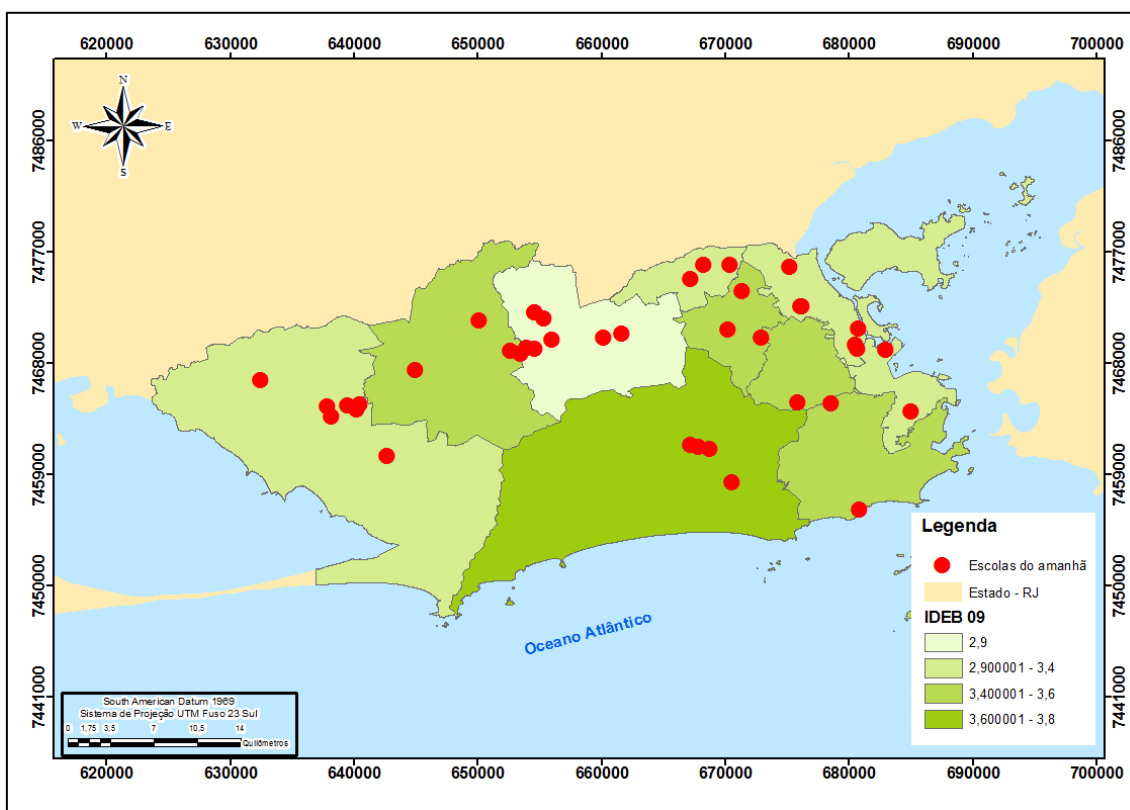


Figura 37 – Distribuição do IDEB por CREs nas séries finais do Ensino Fundamental – 2009.

Fonte: INEP.

Não podemos afirmar que o Programa consegue combater a desigualdade espacial no acesso à educação de qualidade, pois esse não consegue manter o mesmo padrão de expansão de IDEB em todas as áreas da urbe carioca. Pode-se afirmar, então, que o avanço ou não nesse indicador, no âmbito do Projeto, suscita muito mais a interferência de fatores advindos da comunidade escolar (escala local), do que impactos

oriundos do Projeto em tela (escala da cidade). As figuras 38, 39 e 40 demonstram que não existe um padrão espacial claro de distribuição do IDEB (aumento ou queda), demonstrando pouca capacidade de transformação do indicador em estudo causado pelo Projeto. Em algumas CREs, o percentual de elevação foi maior no Programa “Escolas do Amanhã” em relação ao restante da rede (3º e 8º CREs, por exemplo). Em outras, o percentual foi maior no resto da rede em relação ao Programa (1º e 2º CREs, por exemplo); e, em outras divisões, o percentual de elevação foi semelhante (9º e 10º, por exemplo).

Além disso, também não observamos uma relação clara entre maior expansão do IDEB na CRE e número de escolas do Projeto: a 8º CRE apresentou uma forte expansão no IDEB das Escolas do Amanhã e recebeu muitas unidades do Projeto; a 3º CRE também apresentou forte expansão, mas recebeu um pequeno número de unidades. Em princípio, era de se esperar que CREs com mais unidades expandissem mais o seu valor de indicador, porém, como esse padrão não foi observado, podemos perceber que talvez a participação no Projeto acarrete pouca transformação na evolução do IDEB das escolas. Provavelmente, essa evolução é explicada por razões em escala local de cada unidade, gerando assim, essa falta de padrão espacial de observação do IDEB no âmbito do projeto nas séries finais do Ensino Fundamental na escala das CREs.

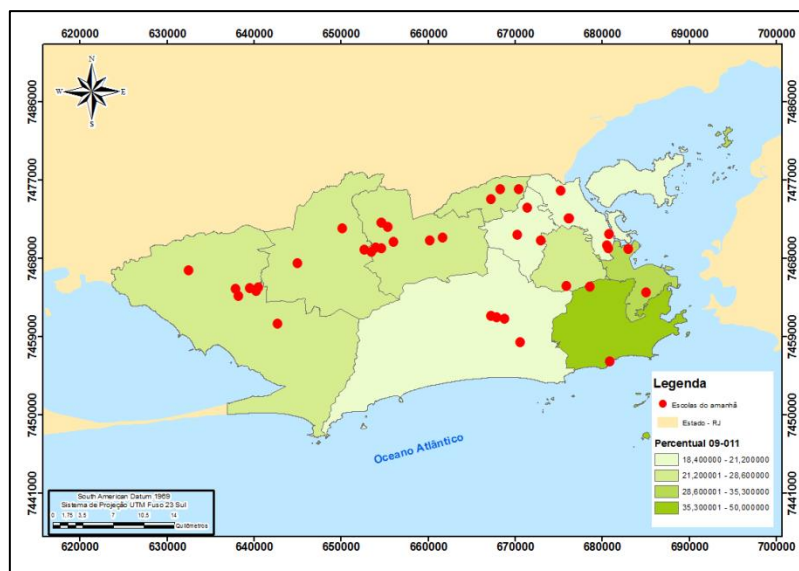


Figura 38 – Percentual de elevação do IDEB por CRE – 2009-2011- Séries finais do Ensino Fundamental –Toda a rede.

Fonte: INEP

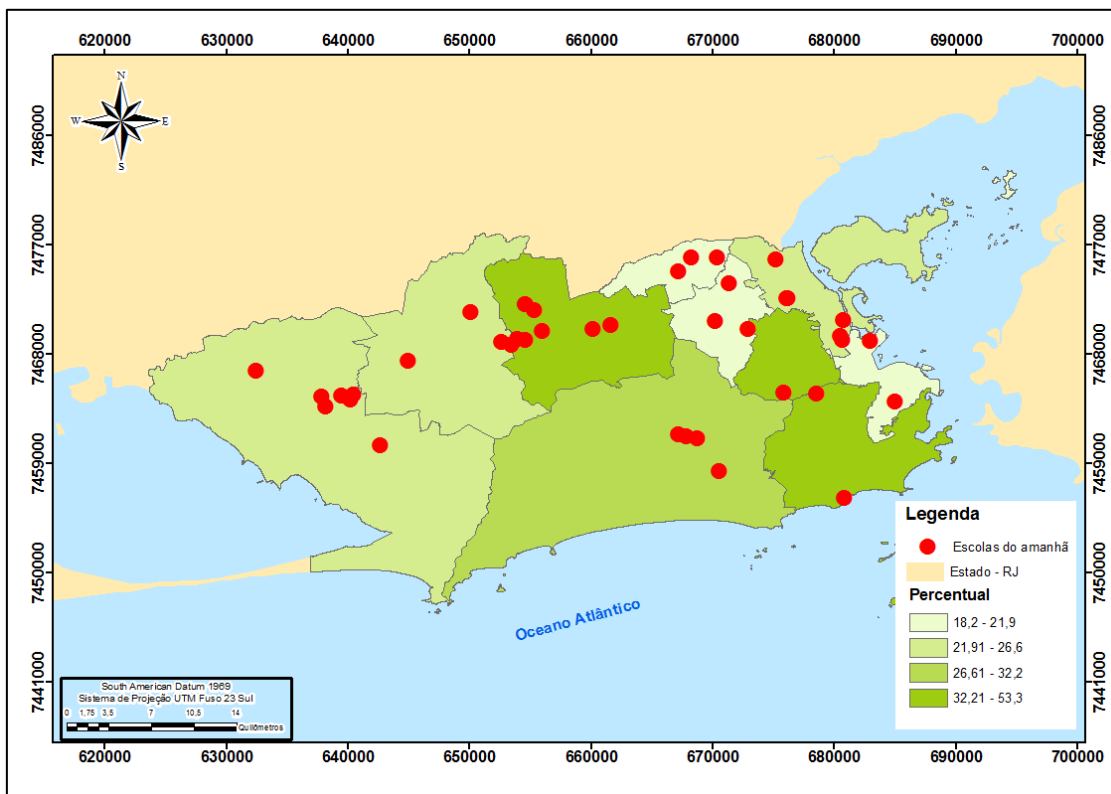


Figura 39 – Percentual de elevação do IDEB por CRE – 2009-2011- Séries finais do Ensino Fundamental do Programa “Escolas do Amanhã”.

Fonte: INEP

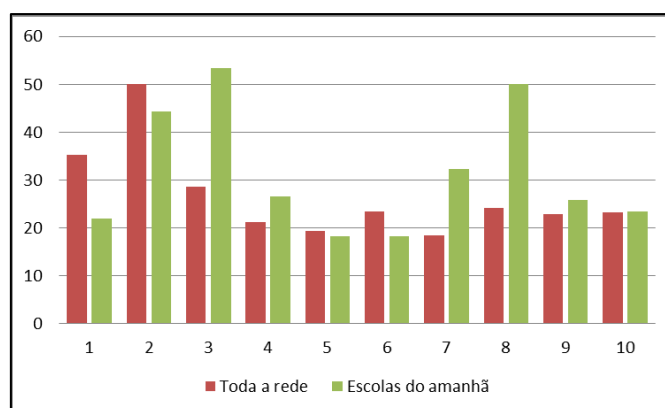


Figura 40 – Percentual de elevação do IDEB (2009-2011) por CREs – Toda a rede e Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental.

Fonte: INEP.

Analisando as figuras 41 e 42, percebe-se a dispersão dos dados do IDEB para séries iniciais do início do Programa (2009) até o ano de 2011. Observa-se que em 2011 temos uma maior concentração dos dados, suscitando que a desigualdade dentro do Programa diminuiu entre os índices das escolas. Ocorreu, também, uma elevação média do valor de IDEB do Programa, pois em 2009 existiam mais escolas abaixo e próximas do IDEB de valor 3,0. Já no gráfico referente a 2011, percebemos menos escolas próximas a esse mesmo índice, e mais próximas ao IDEB 4,0, gerando uma elevação do IDEB total do programa, como já apresentado anteriormente.

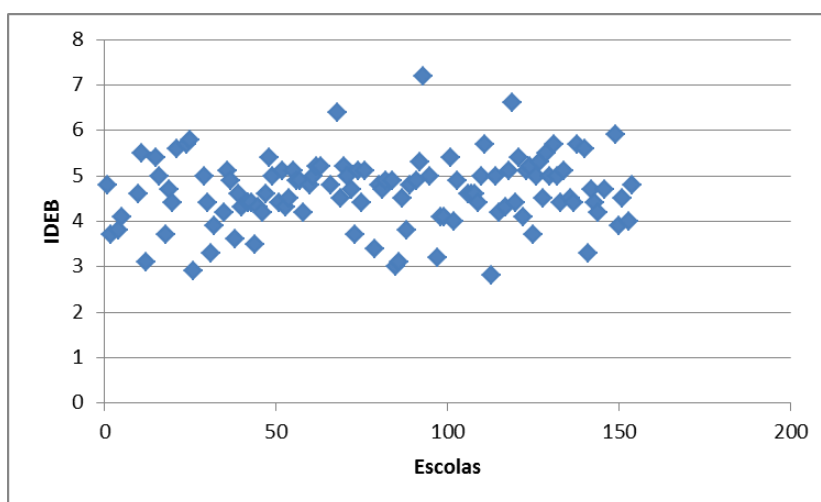


Figura 41 – Dispersão do IDEB do projeto Escolas do amanhã – Séries iniciais – 2009.

Fonte: INEP

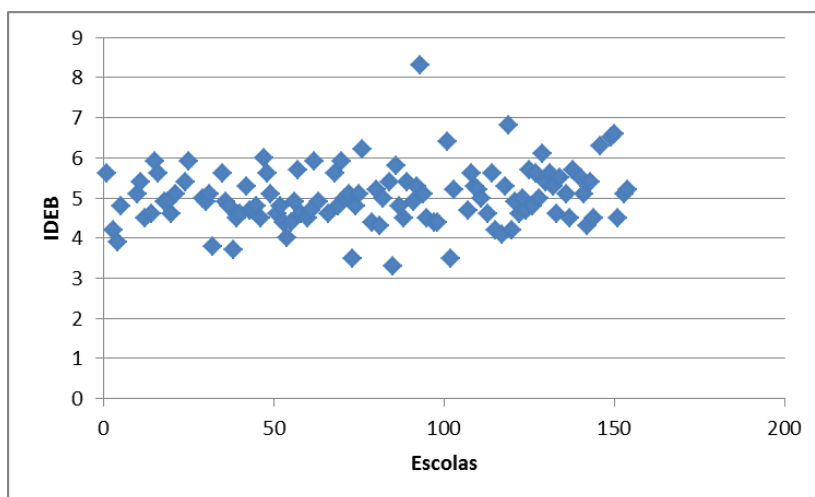


Figura 42 – Dispersão do IDEB do projeto Escolas do Amanhã – Séries iniciais – 2011.

Fonte: INEP

As figuras 43 e 44 evidenciam a distribuição espacial do IDEB por escola nos anos de 2009 e 2011. Observa-se que permanece em ambos os mapas a presença ubíqua por todas as CREs, tanto de escolas da menor faixa, como unidades da maior faixa do IDEB, não existindo uma concentração geográfica clara de casos ímpares de IDEB (alto ou baixo) em nenhuma parte da cidade – situação que demonstra que temos, na mesma CRE, escolas posicionadas entre elevados e baixos números do índice. Essa reflexão demonstra que provavelmente os fatores que engendram transformações no IDEB são mais ligados a elementos do cotidiano da escola do que amparados a características da CRE ou da própria rede. Por isso a dificuldade de apontamento de um padrão espacial de distribuição.

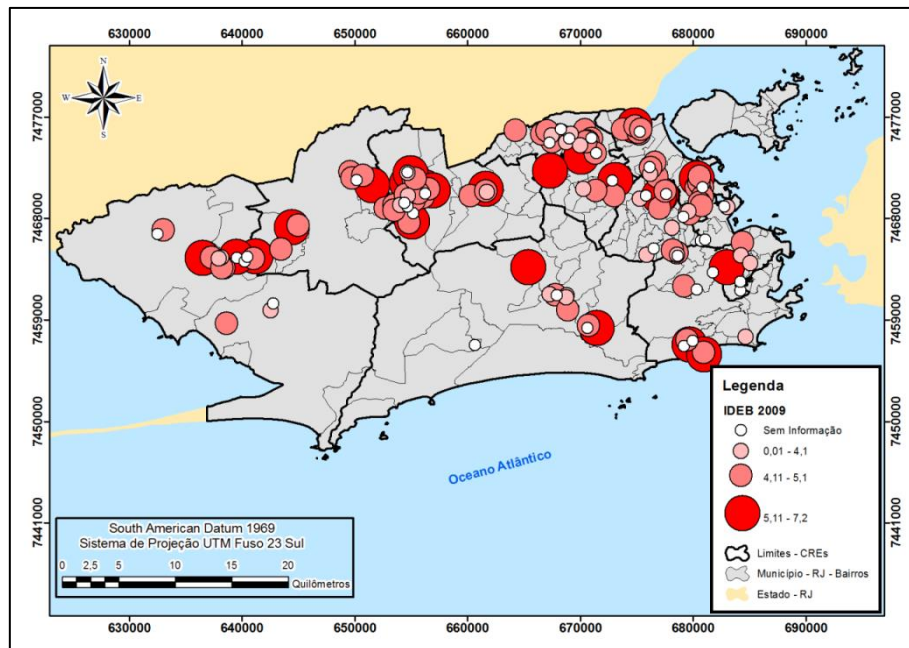


Figura 43 – Distribuição do IDEB das unidades participantes do Projeto Escolas do Amanhã – Séries iniciais do Ensino Fundamental - 2009.

Fonte: INEP.

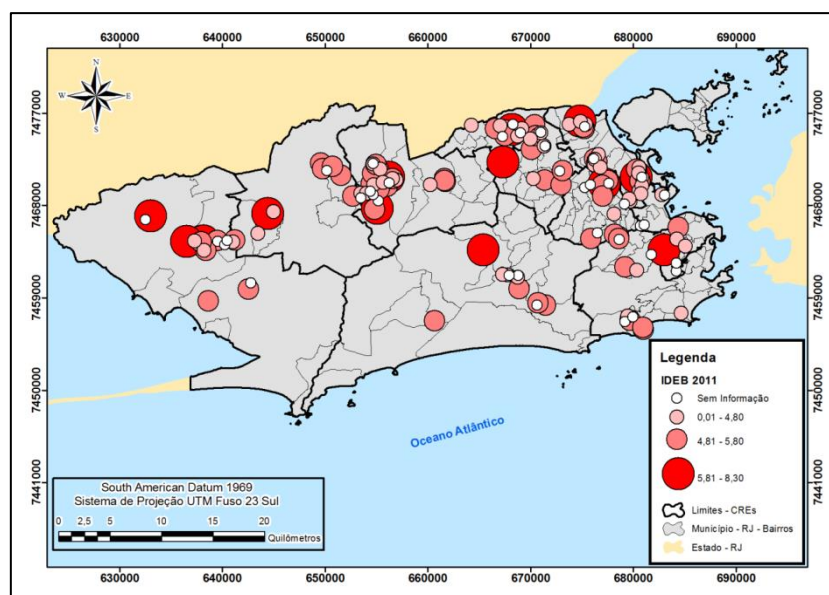


Figura 44 – Distribuição do IDEB das unidades participantes do Projeto Escolas do Amanhã – Séries iniciais do Ensino Fundamental - 2011.

Fonte: INEP.

As figuras 45 e 46 evidenciam que, a despeito de um suposto conjunto de intervenções que acompanha a implantação do Projeto Escolas do Amanhã, não ocorreu um crescimento esperado do IDEB em um grande número de escolas das séries iniciais. O percentual de 34% das unidades não aumentou o seu índice no período estudado, o que se configura um fragmento importante das escolas que não apresentaram a evolução esperada pelo próprio Programa.

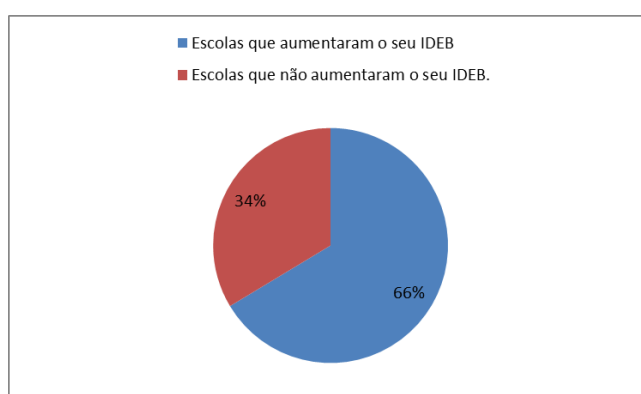


Figura 45 – Percentual de unidades do Projeto Escolas do Amanhã que aumentaram ou não o IDEB – 2009-2011 – Séries iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: INEP

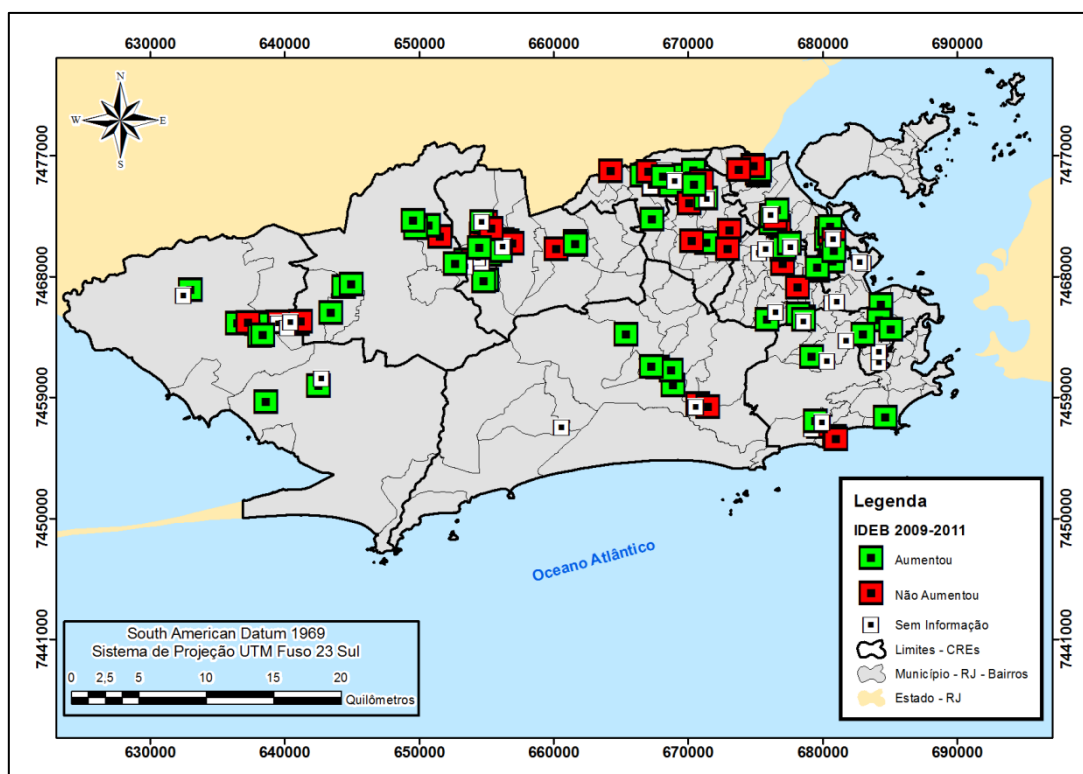


Figura 46 – Distribuição de unidades do Projeto Escolas do amanhã por aumento ou não de IDEB – Séries iniciais do Ensino Fundamental – 2009-2011.

Fonte: INEP

A figura 47 demonstra que quase não existiu evolução do número de escolas que alcançaram a meta entre 2009 e 2011 nas séries iniciais, já que esse percentual permaneceu por volta de 70% nos dois anos. As figuras 48 e 49 evidenciam que o quadro espacial de alcance das metas também quase não sofreu alteração; situação que suscita uma questão para a construção do programa, pois esse deveria apresentar uma elevação nas unidades que alcançaram a meta.

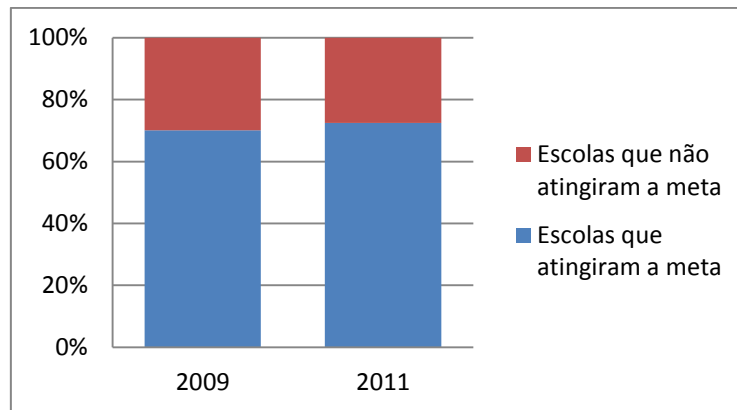


Figura 47 – Percentual de escolas que atingiram ou não a meta do IDEB – Projeto Escolas do Amanhã – Séries iniciais do Ensino Fundamental - 2009-2011.

Fonte: INEP

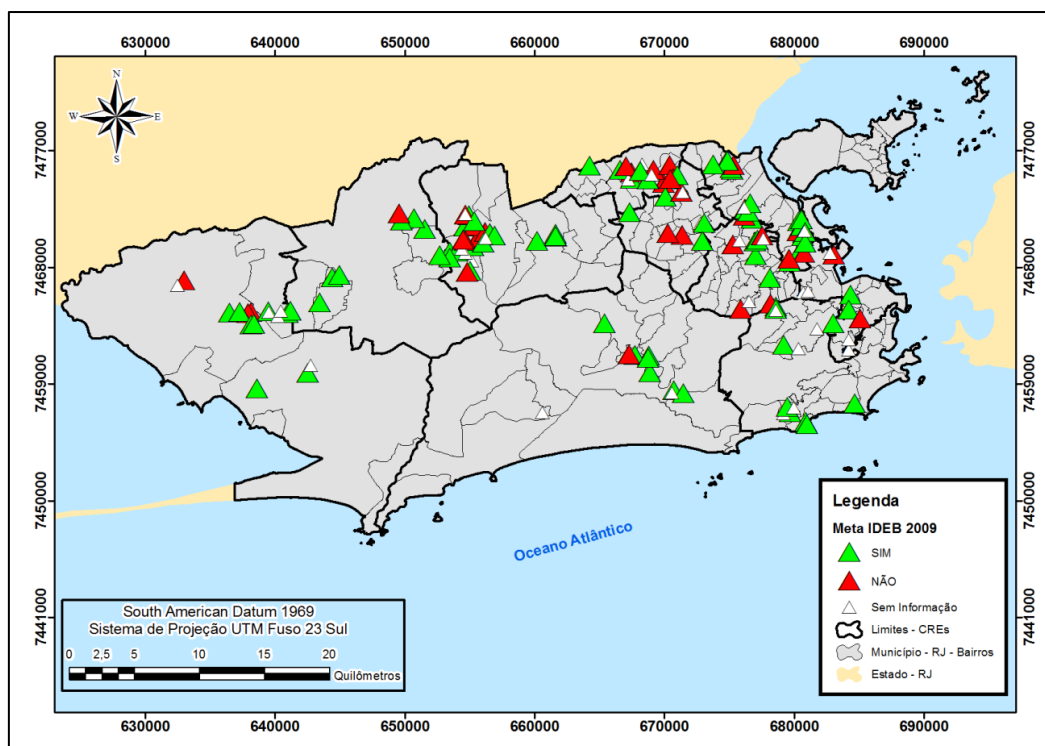


Figura 48 – Distribuição das escolas do amanhã que atingiram ou não a meta – Séries iniciais do Ensino Fundamental – 2009.

Fonte: INEP.

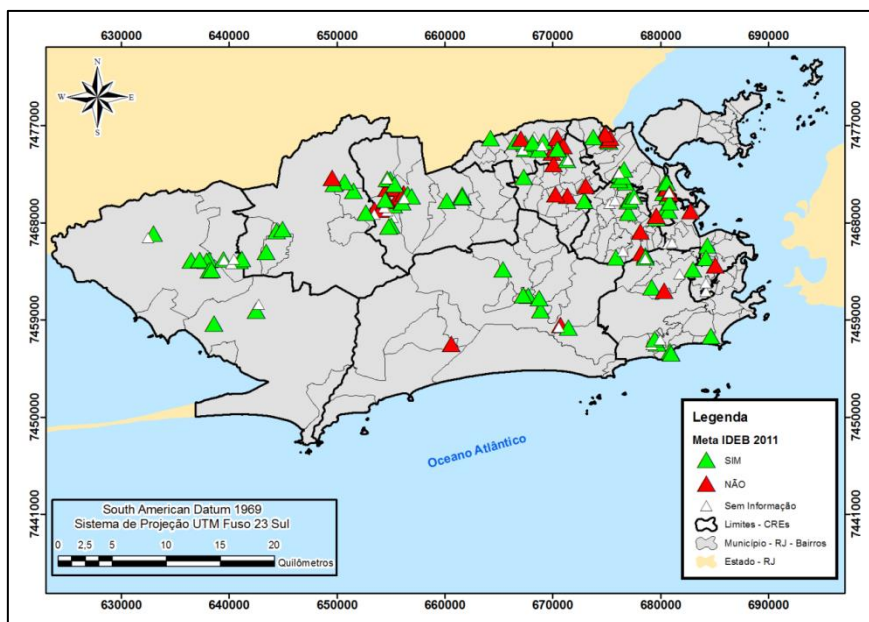


Figura 49 – Distribuição das Escolas do Amanhã que atingiram ou não a meta – Séries iniciais do Ensino Fundamental – 2011.

Fonte: INEP.

Observa-se, assim, que o Programa, no âmbito das séries iniciais, apresenta uma defasagem no que tange a transformações nos dados entre os anos de 2009 e 2011. Esse apresentou um grande número de escolas que sequer aumentaram o seu IDEB, e não causou transformações significativas no quantitativo de espaços escolares que alcançaram a meta estabelecida. Será que a mesma realidade é observada nas escolas de séries finais do Programa? A continuação do texto visa refletir sobre essa questão.

Através das figuras 50 e 51 observamos uma diminuição da desigualdade entre as escolas de séries finais participantes do Projeto com a concentração maior de pontos entre um ano e outro. Diagnosticou-se, também, uma elevação da média geral, pois em 2009 existiam escolas inferiores ao IDEB 2,5. Em 2011, todas as escolas estão acima de 3,0.

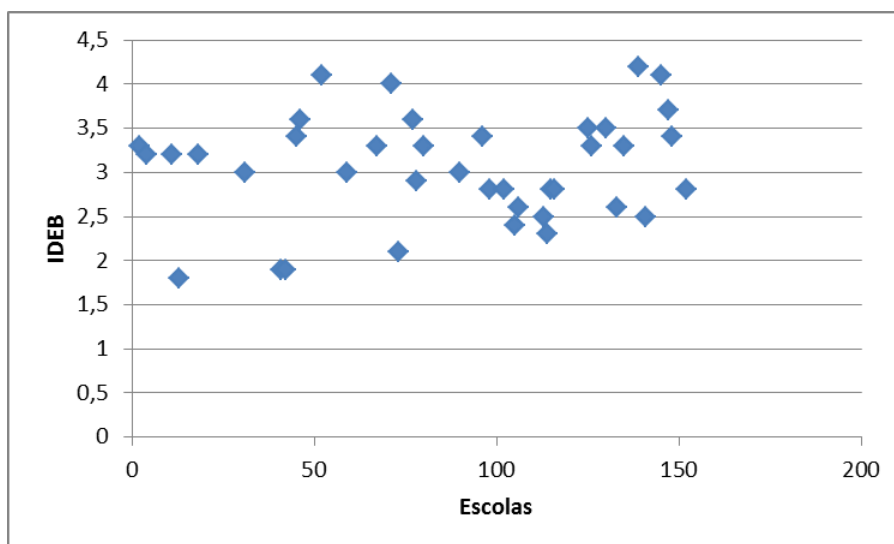


Figura 50 – Dispersão dos dados do IDEB – Séries finais do Ensino Fundamental – 2009.

Fonte: INEP.

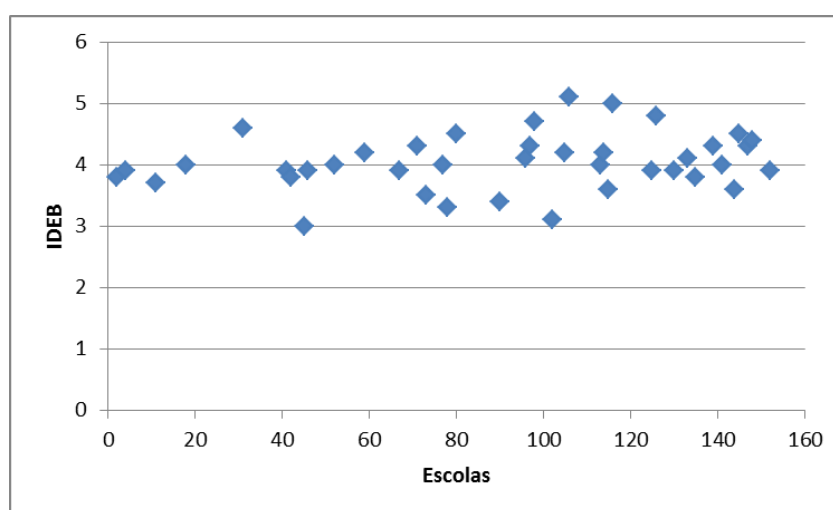


Figura 51 – Dispersão dos dados do IDEB – Séries finais do Ensino Fundamental – 2011.

Fonte: INEP.

As figuras 52 e 53 também demonstram que, no caso das séries finais, o mesmo padrão espacial observado nas séries iniciais se mantém. Ou seja, vemos uma

distribuição por todas as CREs nos dois anos estudados de escolas de baixo e alto índice; situação que ratifica que tanto no contexto das CREs, como na rede, não observamos pontos de concentração espacial de casos extremos de IDEB, fazendo referência à influência de elementos de escala local na variação do dado em análise.

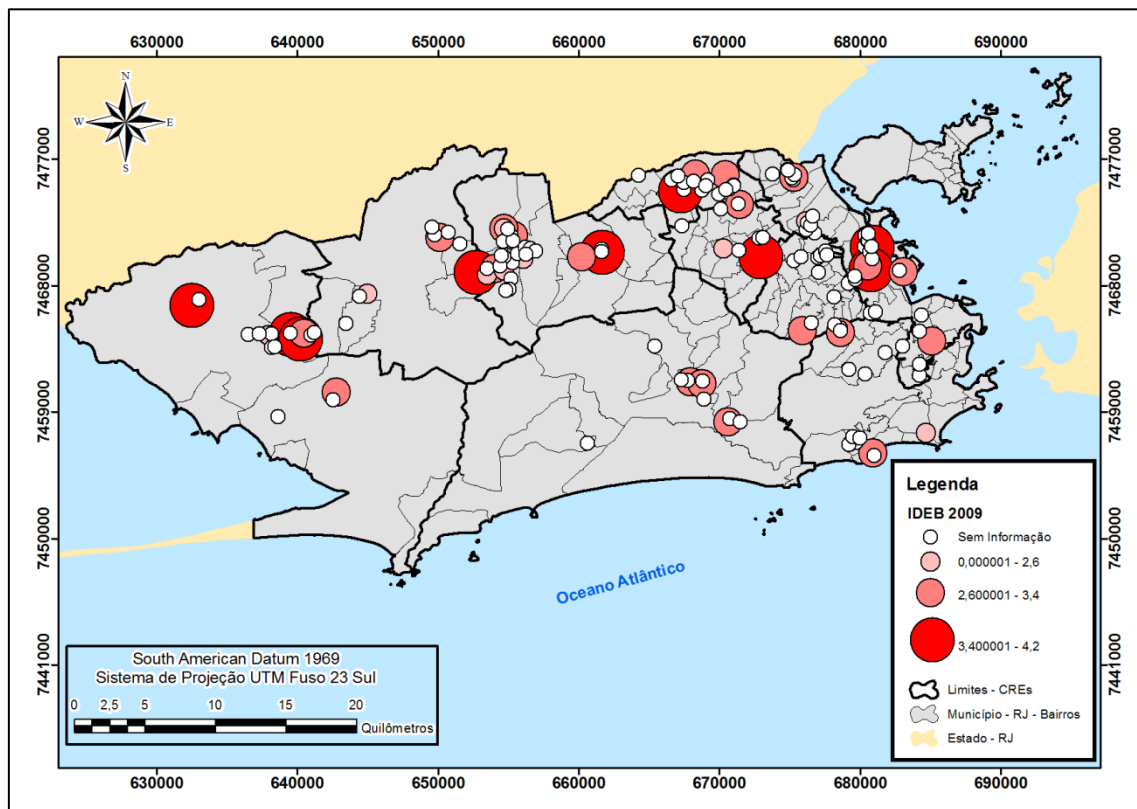


Figura 52 – Distribuição do IDEB nas Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2009.

Fonte: INEP.

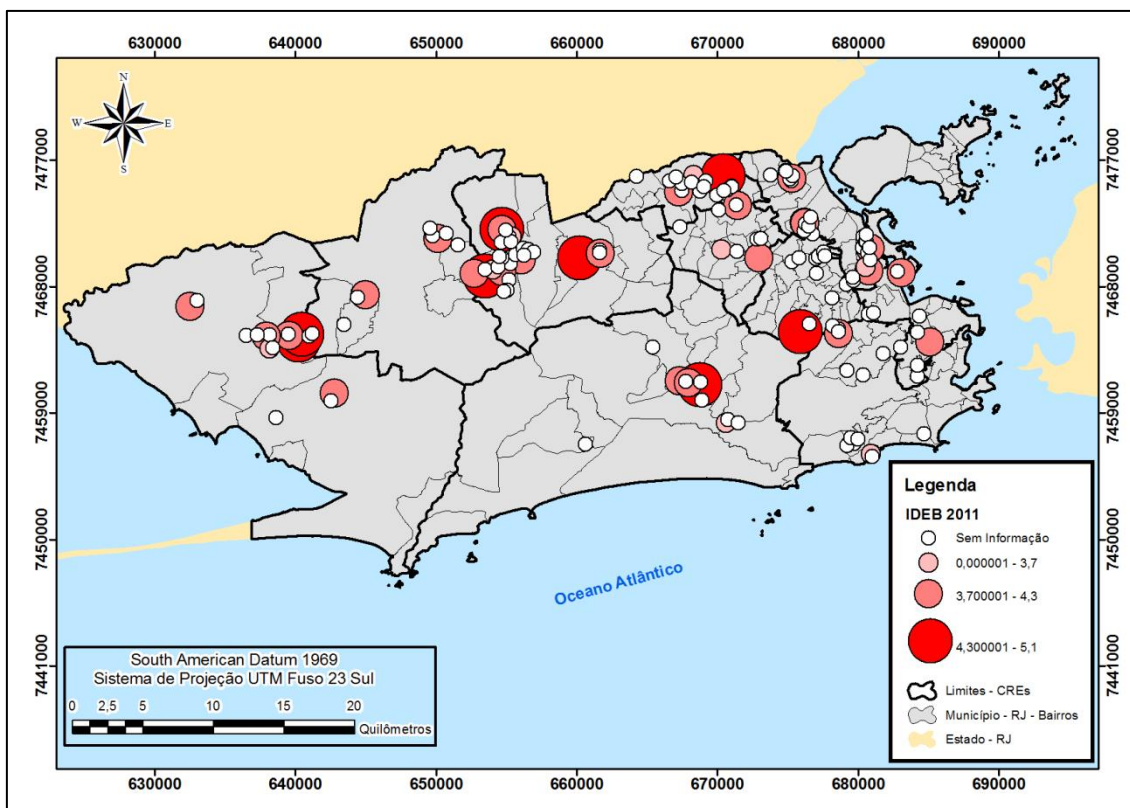


Figura 53 – Distribuição do IDEB nas Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2011.

Fonte: INEP.

As figuras 54 e 55 demonstram que a imensa maioria das escolas das séries finais apresentou aumento de valor de IDEB (95%). O mapa demonstra que esse aumento foi ubíquo pelo espaço urbano, atingindo quase todas as escolas pertencentes ao Projeto. Essa característica se difere das unidades de séries iniciais, já que, nesse nível, muitas escolas não conseguiram aumentar o seu índice.

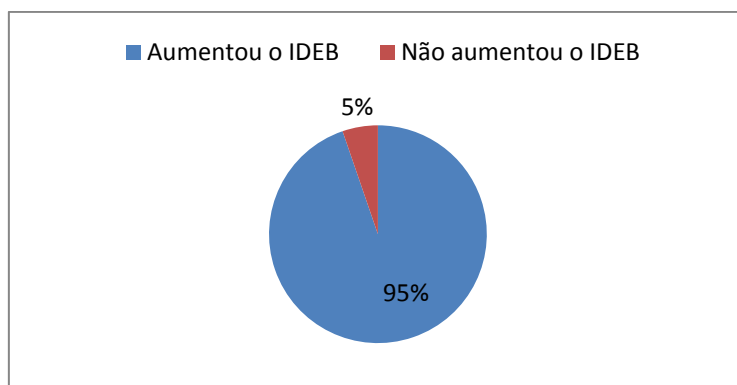


Figura 54 – Percentual de escolas que aumentaram ou não o seu IDEB do Projeto Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2009-2011.

Fonte: INEP

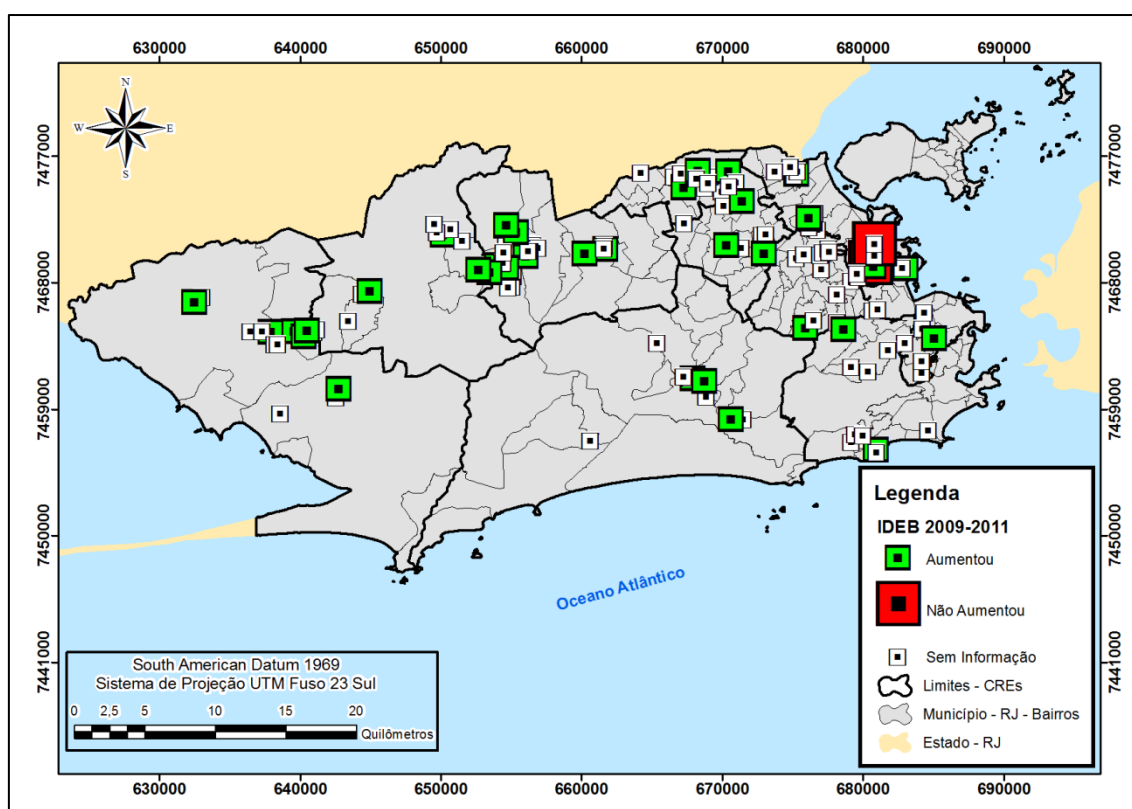


Figura 55 – Distribuição de escolas que aumentaram ou não o seu IDEB do Projeto Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2009-2011.

Fonte: INEP

Ao contrário das séries iniciais, observa-se nas séries finais um incremento significativo no número de escolas que atingiram a meta. Tivemos uma saída de cerca de 25% das unidades com alcance da meta em 2009, para cerca de 65% em 2011. Espacialmente, fica claro o aumento do número de escolas que alcançaram a meta, conservados os espaços que ainda não obtiveram o intento em CREs ao centro e oeste do município.

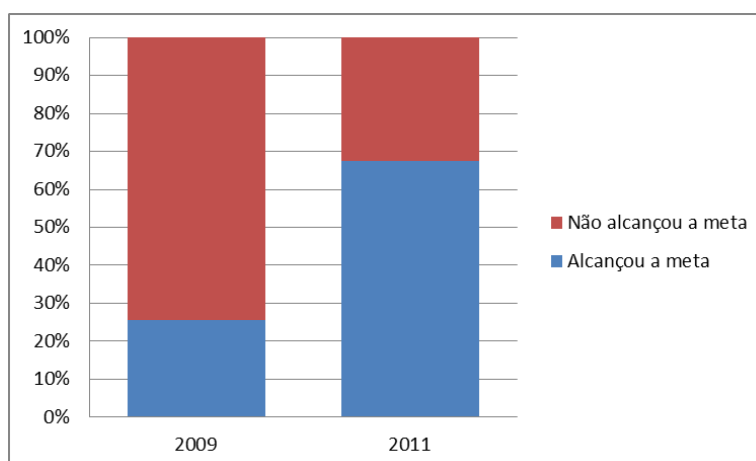


Figura 56 – Percentual de escolas que alcançaram ou não a meta no Projeto Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2009-2011.

Fonte: INEP.

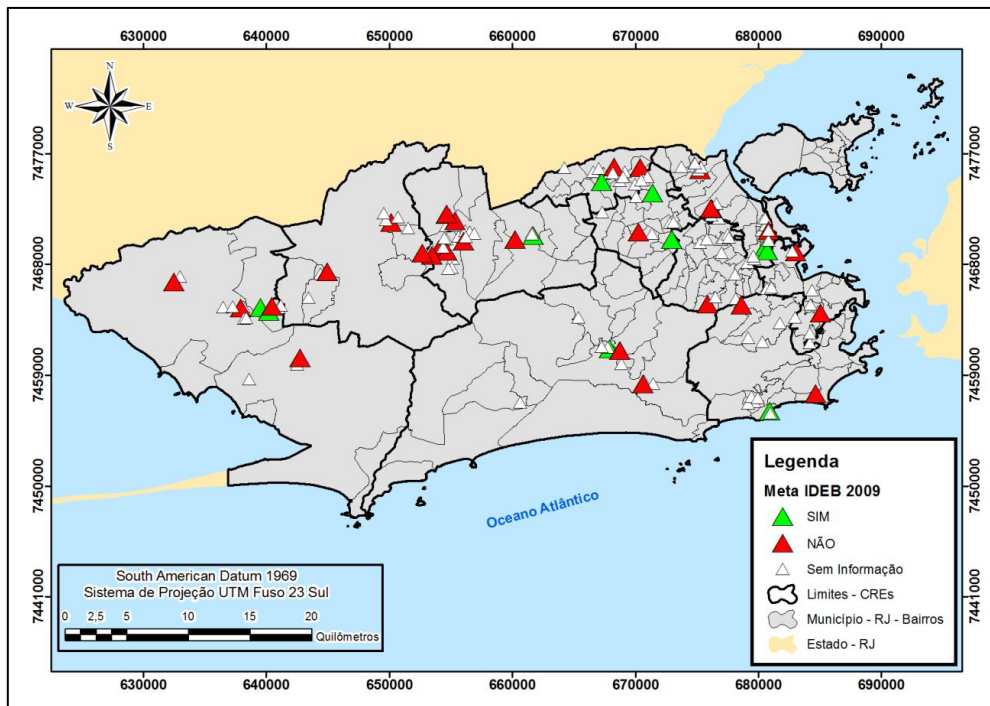


Figura 57 – Distribuição de escolas que alcançaram ou não a meta no Projeto Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2009.

Fonte: INEP.

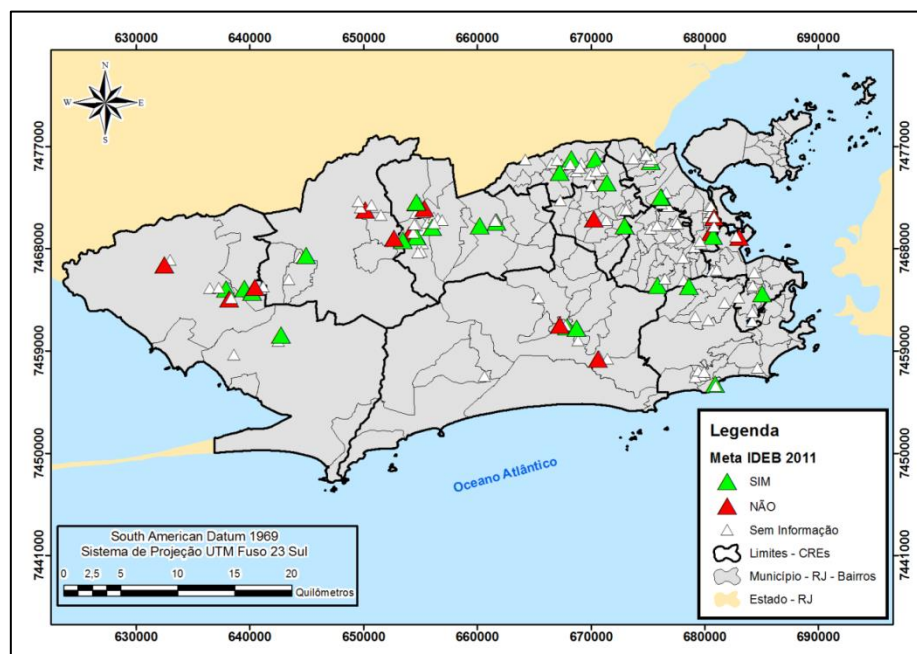


Figura 58 – Distribuição de escolas que alcançaram ou não a meta no Projeto Escolas do Amanhã – Séries finais do Ensino Fundamental – 2011.

Fonte: INEP.

Tanto nas séries iniciais, como nas finais do Programa ocorreu a manutenção de dois padrões: a) Diminuição da desigualdade interna entre as unidades participantes, situação que se configura como positiva, por ajudar a diminuição da desigualdade espacial da educação pública de qualidade; b) Manutenção da distribuição espacial de extremos de IDEB em todas as CREs, fazendo refletir que esses são gerados por causas locais em detrimento de fatores nas escalas das CREs e da própria rede.

Nesse conjunto de dados levantados, infere-se que, em termos de elevação do IDEB e alcance das metas construídas, o Projeto consegue alcançar maior êxito nas séries finais do que nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa afirmação torna-se preocupante ao percebermos que 74% dos espaços educativos (figura 59) do Projeto apresentam apenas séries iniciais, ou seja, o nível que compõe a maioria das escolas do amanhã é justamente aquele que não consegue trazer elevações significativas para os dados do IDEB.

Dessa maneira, urge repensar algumas práticas do Projeto em análise (sobretudo nas séries iniciais), já que esse recebe investimento público, e, sendo assim, deve contribuir para a elevação dos dados do IDEB, que auxiliam na medição da qualidade da Educação pública.

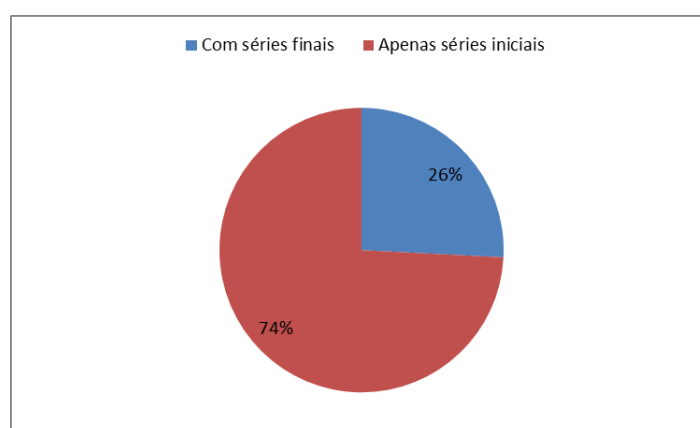


Figura 59 – Distribuição das Escolas do Amanhã por nível do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) – 2013.

Fonte: SME.

4.5) O PROJETO ESCOLAS DO AMANHÃ EM FUNCIONAMENTO: ANÁLISE DE UMA ESCOLA LOCALIZADA NA CIDADE DE DEUS.

Desenvolvemos a pesquisa de observação do cotidiano do espaço escolar no período de maio de 2012 a julho de 2013, e de abril a maio de 2014. Nesse período, o pesquisador observava a escola e dialogava com professores, alunos e demais membros da comunidade escolar. Dessa maneira, acompanharam-se práticas do cotidiano da escola, tais como: conselhos de classe, recreios, reuniões com responsáveis, centros de estudo dos educadores, reuniões com a equipe de direção, aulas, etc. Esses encontros ocorriam, em geral, em períodos quinzenais. Utilizamos, assim, o expediente das “entrevistas espontâneas”, que são aquelas que nascem de conversas sem prévio planejamento com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim sendo, sem os “rituais” da “entrevista científica”, pode ocorrer a revelação de algumas características do espaço pesquisado que não aparecem com os instrumentos mais tradicionais do trabalho acadêmico (YIN, 2005). Para registro, utilizamos um caderno de campo que registrava as impressões do pesquisador acerca das dinâmicas observadas e as relações dialógicas construídas.

No período descrito acima, ocorreu a aplicação de questionários aos alunos e professores da escola (anexos I e II). Existiu, também, um contato direto com todos os educadores do colégio (total de 32 profissionais), porém, quatro educadores se recusaram a responder as perguntas da pesquisa, totalizando a aplicação de questionários em 87,5% do corpo docente da escola. Os professores responderam o questionário por escrito com a presença do pesquisador para a retirada de quaisquer dúvidas.

Aos alunos ocorreu a aplicação do questionário (anexo II) em períodos nos quais os estudantes estavam em sala de aula. Tal expediente foi escolhido para tentar atingir o maior número possível de discentes. Esses responderam o material por escrito, pois o menor nível de educação que a escola oferece é o 4º ano, ou seja, já são crianças alfabetizadas, possuindo, assim, condição de responder o instrumento. O pesquisador encontrava-se em sala durante a resposta para a retirada de quaisquer dúvidas. Com isso, atingiu-se o número de 786 questionários aplicados em um total de 977 alunos

segundo dados da secretaria da escola, perfazendo 80,4% do corpo discente participante da pesquisa.

Utilizamos também como instrumento, o expediente da entrevista semiestruturada que segundo André (2007) pode ser definida como aquela em que as perguntas são específicas, porém deixando o entrevistado livre para elaborar ou expandir suas respostas (anexo III). Esse caminho foi direcionado ao total de professores que possuem licenciatura específica em geografia, e que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental com o ensino da educação geográfica. O total de educadores nesse contexto (seis profissionais) concordou em participar da pesquisa, perfazendo 100% de alcance do grupo pesquisado. O áudio das entrevistas foi gravado em um aparelho digital e depois transcrito para posterior utilização nas reflexões da tese.

Escolhemos professores como sujeitos a responderem questionários e entrevistas, e alunos como sujeitos a responderem questionários pelos objetivos da tese. Como a nossa principal meta é refletir sobre a formação continuada docente, enfocamos mais na opinião desses sujeitos, e os questionários aos alunos funcionaram como elementos que nos ajudaram a perceber os desdobramentos de dinâmicas formativas nas práticas pedagógicas. Dessa maneira, não se deseja demarcar que a atuação dos outros profissionais da escola, como educadores comunitários, membros da direção, mães voluntárias, etc, não se configuram como de igual importância em relação ao trabalho dos docentes entrevistados e questionados mais diretamente. Tanto que tentamos incorporar as opiniões e falas de todos os atores do espaço escolar por meio da rotina de observações e anotações no caderno de campo.

Optou-se pela não divulgação do nome da escola pesquisada, bem como manteve-se o anonimato de todos os sujeitos entrevistados e que responderam os questionários. Por essa razão, nenhum dos instrumentos utilizados previa a identificação por sexo ou nome. Dessa forma, ao longo do texto, utilizamos nomes falsos para se referir à fala dos entrevistados, com possíveis trocas de gêneros também, para garantir o sigilo da identidade desses. Esse procedimento foi utilizado para que os agentes participantes da pesquisa se sentissem à vontade para a emissão de suas opiniões. Essa garantia de sigilo foi exposta a todos os indivíduos participantes do processo investigativo pelo pesquisador.

A escolha da escola estudada deu-se pela equipe de direção permitir a realização da pesquisa; situação que não é de fácil realização no âmbito da rede de ensino pesquisada, devido ao seu marcante autoritarismo referente à permissão da entrada de pesquisadores. Além disso, essa unidade apresenta um destaque de elevação do IDEB de séries finais em relação ao Programa Escolas do Amanhã, à rede municipal e à rede pública nacional, justificando, assim, a sua pesquisa, pois torna-se importante refletir se esse rendimento no IDEB possui relação com práticas pedagógicas inovadoras, fazendo-nos refletir sobre os limites e potencialidades do próprio índice de avaliação de larga escala a partir de uma realidade escolar prática.

A escola pesquisada localiza-se no bairro da Cidade de Deus (figura 60), sendo pertencente à 7º CRE. Ela participa do Projeto Escolas do Amanhã desde o seu início (2009). Essa unidade já existia antes da eclosão do Projeto, tendo que se adaptar às pretensas mudanças trazidas com o Programa.

O bairro da Cidade de Deus localiza-se na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, sendo marcado pela presença majoritária de população de baixa renda e fraca infraestrutura urbana e social. Esse se formou, sobretudo, a partir da década de 1960, como um espaço que recebia população removida oriunda do desmonte de favelas de outras áreas da cidade. Esse bairro se destaca também pela presença de territorialização de grupos traficantes de drogas ilícitas. Em 2009, ocorreu a implantação de uma unidade de Polícia Pacificadora (UPP)⁷⁸ na região. No entanto, mesmo com esse processo, existe até hoje graves conflitos urbanos e presença de grupos que atuam no tráfico varejista de entorpecentes ilegais.

⁷⁸ Programa de segurança implantado pelo Governo do estado do Rio de Janeiro. Esse projeto começou no ano de 2008 e consiste na instalação de um contingente policial com atuação exclusiva em certas áreas favelizadas do espaço urbano. Sua implantação é eivada de polêmicas. Para aprofundamento, ver Rodrigues (2013).

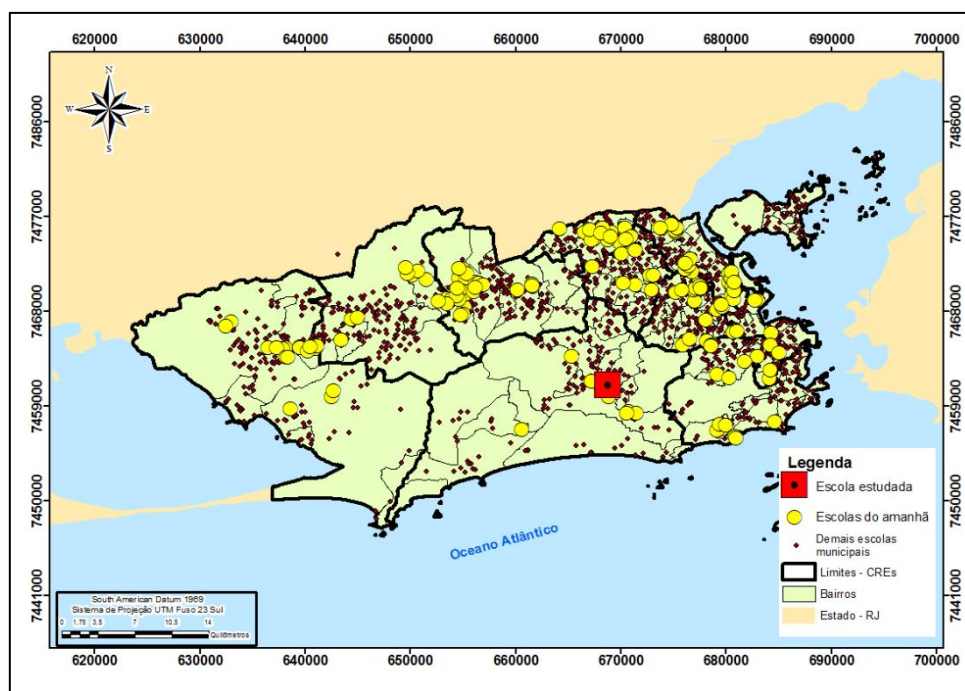


Figura 60 – Localização da escola pesquisada.

Fonte: SME.

A figura 61 demonstra que tanto as séries finais, como as iniciais, se encontram pelo menos na meta no último ano de medições. No que tange às séries iniciais, observa-se que essa faixa já estava na meta no ano de início do Programa (2009), mas nas séries finais observou-se uma queda de 2005 para 2007, e uma quase estabilização desse ano para 2009. Com o início do Projeto, existiu uma grande elevação do IDEB para o ano de 2011, fazendo-o figura na meta e ultrapassar o índice das séries iniciais.

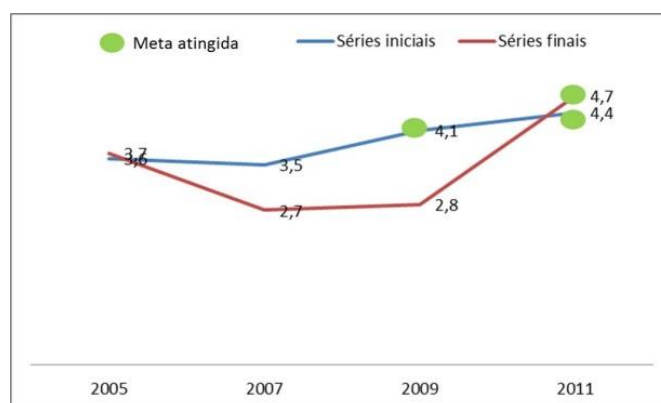


Figura 61 – Variação do IDEB de séries finais e iniciais do Ensino Fundamental da escola estudada (2005-2011).

Fonte: INEP.

Como o objetivo central da pesquisa é refletir sobre a prática do licenciado em geografia, sabe-se que esse, em geral, atua nas séries finais. Sendo assim, esse nível de ensino se configura como o objeto central na nossa reflexão. Segundo a figura 62, observa-se a evolução das séries finais na escola estudada em relação a várias outras escalas de análise. Percebe-se que o IDEB da unidade da Cidade de Deus em 2009 se situava abaixo de todas as outras linhas, e, em 2011, passou a estar acima de todos os outros dados, marcando, assim, uma forte evolução do índice. Torna-se claro afirmar que a expansão do IDEB no espaço estudado apresentou um forte destaque com a entrada no Programa (2009) até o último ano de medição (2011).

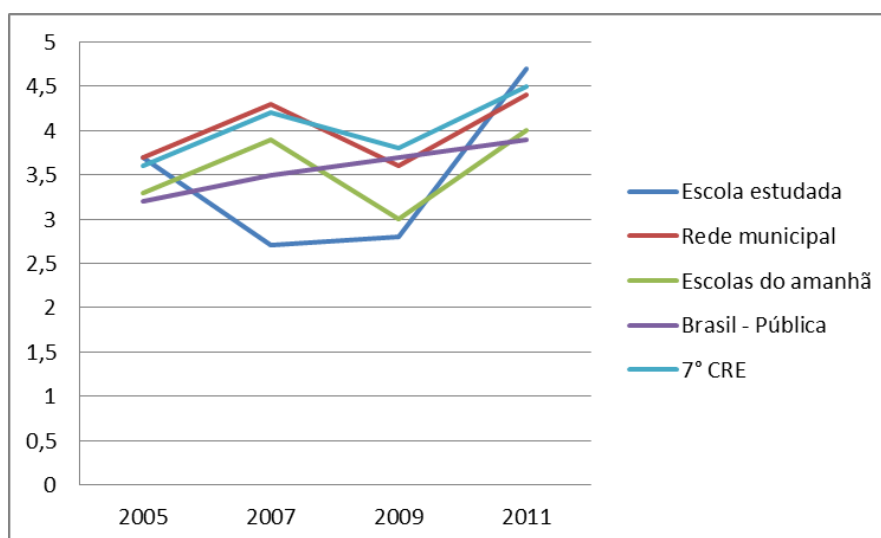


Figura 62 – Variação do IDEB em séries finais do Ensino Fundamental – Escola estudada, Rede municipal do Rio de Janeiro, Escolas do Amanhã, Escolas públicas do Brasil e 7º CRE (2005-2011).

Fonte: INEP

O bairro da Cidade de Deus apresenta três unidades na rede municipal que oferecem o ensino de séries finais. Segundo o quadro 1, percebe-se que a escola A (participante do Programa Escolas do Amanhã) também apresentou um forte incremento de IDEB de 2009 até 2011, atingindo a meta, assim como a nossa unidade estudada. A

escola B, apesar de não participar do Programa, não atingir a sua meta e apresentar um IDEB em 2011 inferior ao do ano de 2007, apresentou um índice semelhante à escola pesquisada e superior à escola A. Dessa forma, podemos perceber que esse fenômeno do IDEB na “casa” do numeral 4,0 no ano de 2011 não é particular da escola pesquisada, sendo um fenômeno que marca as outras unidades da Cidade de Deus. Isso demonstra que esse processo se espraia por todo o bairro, e não apenas na unidade estudada por nossa pesquisa, enfatizando um efeito do bairro na unidade em estudo, e não apenas um mero mérito individual dessa unidade.

	2005	2007	2009	2011
Escola pesquisada	3,7	2,7	2,8	4,7*
Escola A – Participa do Projeto “Escolas do Amanhã”	3,1	Sem dados.	3,4*	4,1*
Escola B – Não participa do Projeto “Escolas do Amanhã”.	Sem dados.	4,6	Sem dados.	4,3

*Atingiu a meta.

Quadro 1 – IDEB de todas as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro com presença de séries finais do Ensino Fundamental do bairro da Cidade de Deus – Rio de Janeiro/RJ (2005-2011).

Fonte: INEP.

A escola estudada apresenta uma estrutura física com 54 salas que funcionam nos turnos da manhã e tarde. Apresenta ainda auditório, laboratório de informática (de

existência anterior à entrada no Projeto), sala de múltiplo uso e quadra coberta com vestiário. Possui 32 professores atendendo o total de 977 estudantes com a seguinte divisão: 191 alunos nas séries iniciais do Ensino fundamental (turmas de 4º e 5º ano), 686 alunos das séries finais do Ensino fundamental regular (70% do corpo discente), 40 alunos de turma de aceleração, 30 alunos em classes de realfabetização (destinado a estudantes que apresentam dificuldades de leitura e escrita, mesmo cursando as séries finais do Ensino fundamental) e 30 alunos no 7º ano do Programa “Nenhum Jovem a Menos”, que objetiva atender alunos com elevada faixa etária, mesmo com a provação do 6º ano no período letivo anterior (figura 63).⁷⁹

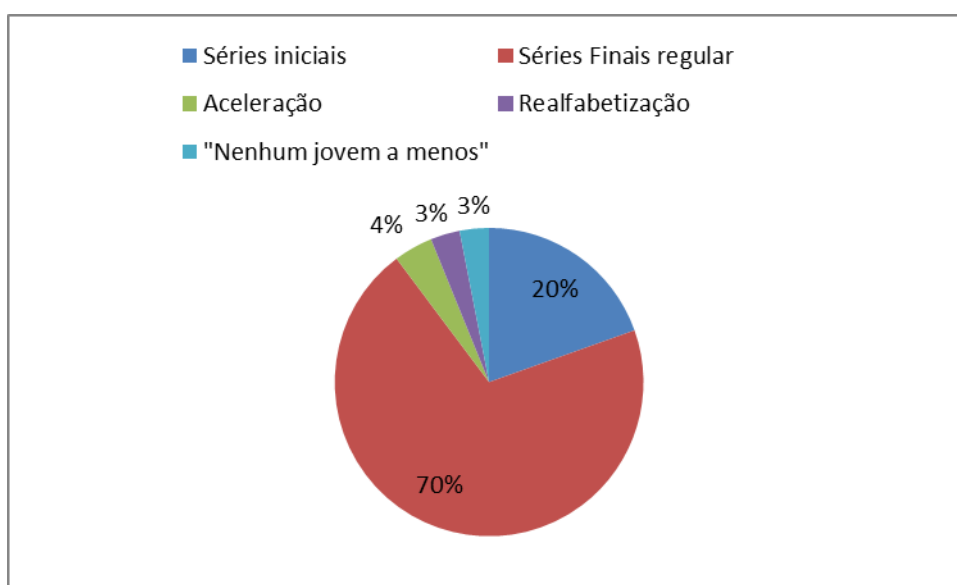


Figura 63 – Distribuição dos estudantes da escola pesquisada por nível de ensino (2013).

Fonte: Secretaria escolar da unidade pesquisada.

A figura 63 demonstra a presença de projetos existentes em toda a rede, como as turmas de realfabetização, aceleração e “Nenhum Novem a Menos”. Como já debatido, esses Projetos visam diminuir a distorção série-idade da escola, articulando um “corredor” que rapidamente direciona o aluno para “fora” da escola. Essas intervenções provavelmente auxiliaram na construção da elevação do IDEB da unidade de 2009 até 2011.

⁷⁹ Dados fornecidos pela secretaria escolar referentes ao ano letivo de 2013.

As figuras 64 e 65 evidenciam que existe uma forte dispersão espacial dos professores que atuam na unidade em questão. Destaca-se que nenhum educador reside no bairro da escola (Cidade de Deus).

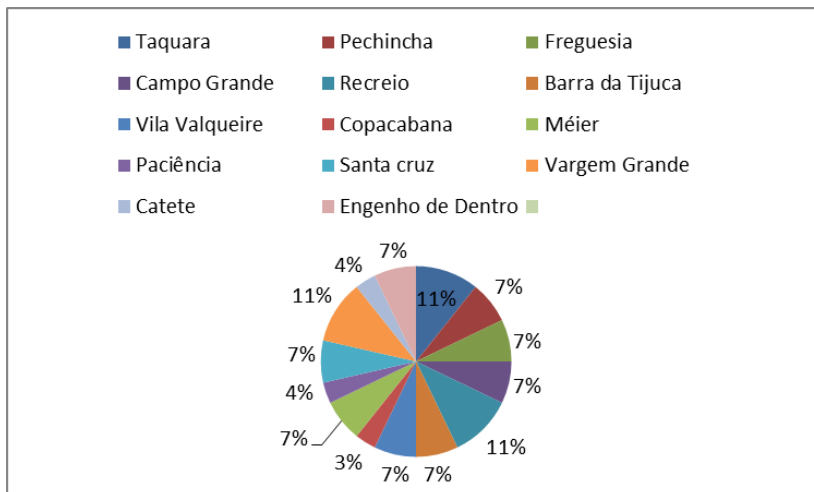


Figura 64 – Bairros de moradia dos professores da escola estudada.

Fonte: Questionários.

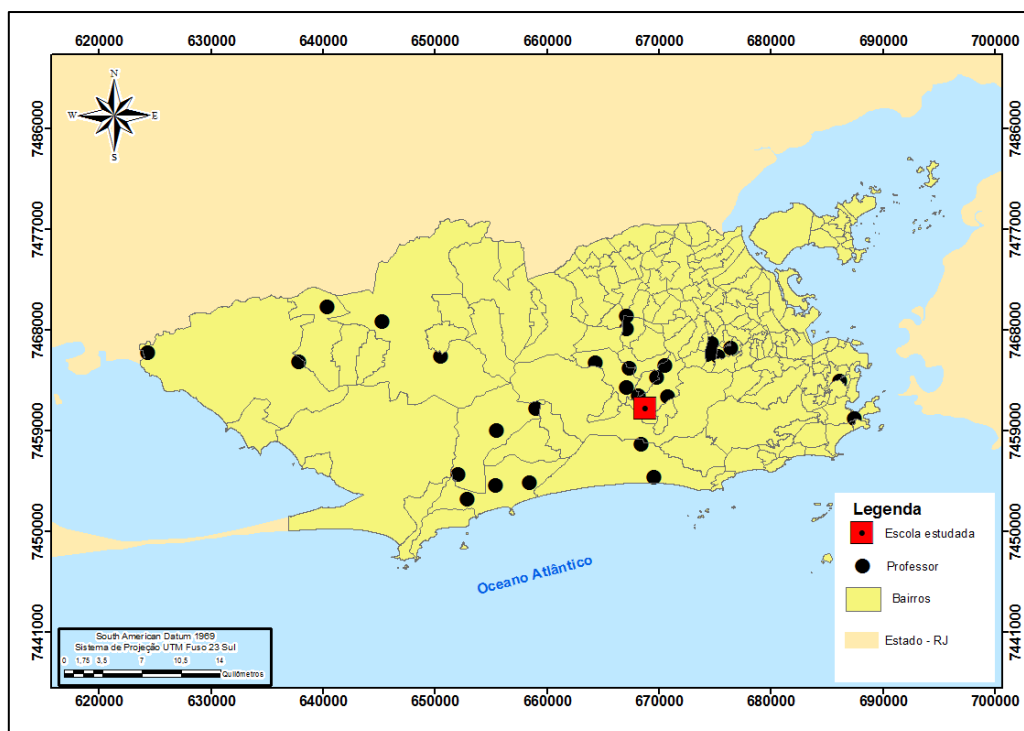


Figura 65 – Localização dos bairros de moradia dos educadores da escola pesquisada.

Fonte: Questionários.

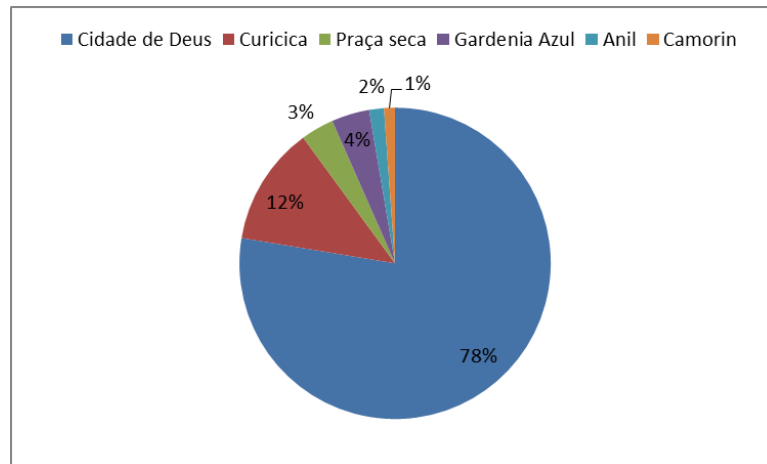


Figura 66 – Bairros de moradia dos alunos da escola estudada.

Fonte: Questionários.

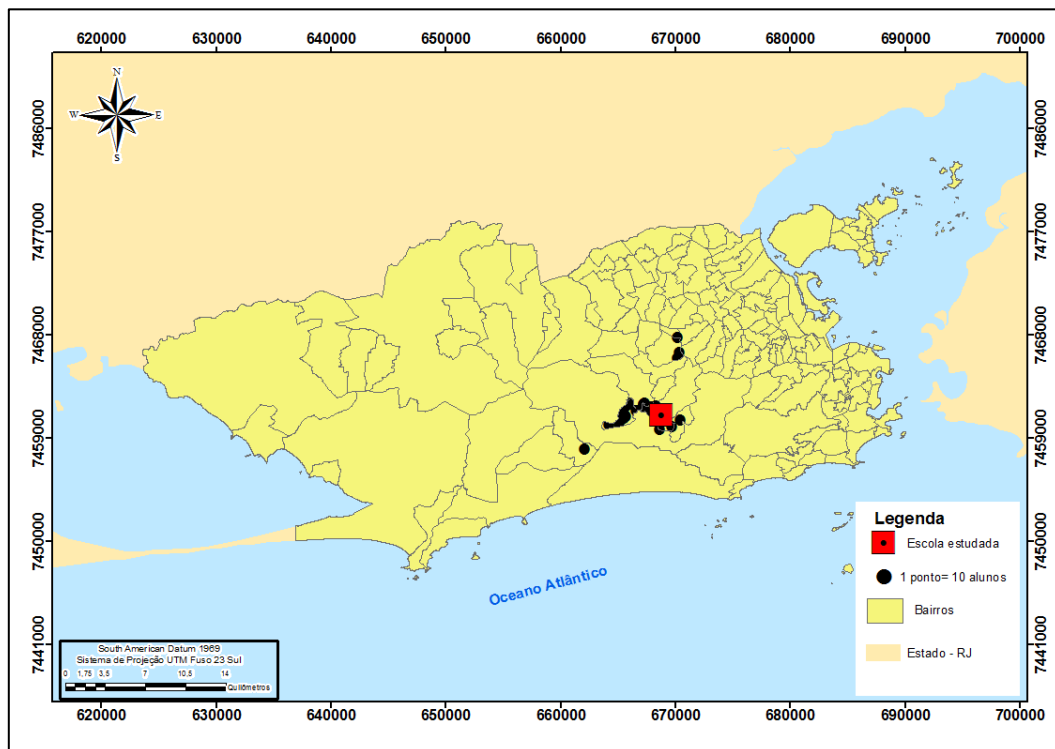


Figura 67 – Localização dos bairros de moradia dos alunos da escola estudada.

Fonte: Questionários.

Em relação aos alunos, observa-se, por outro lado, uma concentração espacial das moradias próximas à escola, em que 78% dos estudantes residem no bairro da Cidade de Deus (mesmo da unidade). Comparando as imagens 64 e 66, constata-se que nenhum bairro se repete entre alunos e professores. Essa situação evidencia que as práticas espaciais desses dois agentes são muito diversas, já que docentes e discentes não atuam nos mesmos espaços da cidade. Já debatemos, no presente texto, a necessidade de considerar o aluno como sujeito espacial, levando em conta suas práticas territoriais na construção do saber escolar. Mas essa evidência dos respectivos bairros de residência dos estudantes coloca que o professor não conhece esses espaços, sendo difícil a valorização do conhecimento espacial prévio do educando. Isso causa empecilhos à edificação do processo ensino-aprendizagem com a utilização do conceito de bairro-educador, preconizado pelo texto normativo que criou o Projeto Escolas do Amanhã.

Um dos caminhos para discutir essa questão seria a possibilidade de produção de trabalhos de campo para alunos e professores em espaços da cidade que esses não conhecem. No tempo de observação da pesquisa, não ocorreu nenhum trabalho de campo construído para professores e funcionários pelo bairro da escola, por exemplo. E nenhum agente da escola, ao ser perguntado, manifestou que esse já tenha ocorrido na história da escola. No tempo de observação da pesquisa, alguns alunos fizeram visita ao CCBB (Centro Cultural Banco do Brasil) no Centro do Rio de Janeiro, e outros estudantes foram levados para o MAR (Museu de arte do Rio) na Zona Portuária da cidade. Ao se questionar alguns alunos e professores, esses colocaram que, em geral, fazem “passeios” para áreas fechadas com alunos, como museus, por exemplo. Educadores e membros da direção afirmaram que não levam os alunos para zonas “abertas” da cidade, devido ao perigo de ocorrer “algum problema” com alunos menores de idade (como estudantes de Ensino Fundamental).

Essa realidade de circulação espacial narrada encontra-se como rarefeita para possibilitar trocas de experiências espaciais a contento. A produção de trabalhos de campo para o corpo docente pelo bairro da escola seria de custo zero e de fácil realização, não demandando nenhuma preocupação jurídica adicional. Provavelmente, facilitaria a construção do trabalho pedagógico com a valorização do referencial espacial dos alunos, sendo uma sugestão para o Projeto em tela, já que esse opera com a

categoria de Bairro-educador, e tenta dimensionar o espaço local na sua dimensão pedagógica, sendo um procedimento inicial o conhecimento desse espaço por parte do docente para que de fato exista uma educação multiterritorial.

A figura 68 ilustra que apenas 18% dos educadores manifestaram possuir a carga horária de 40 horas de trabalho semanal na escola. 29% relataram possuir a carga de 22 horas e 30 minutos – Esses são profissionais que atuam obrigatoriamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mais da metade dos professores trabalha apenas 16 horas semanais (educadores das séries finais) na unidade. Esse pouco tempo de trabalho na escola pesquisada dificulta a construção de pretensão turno único que marca o Projeto e a figura do bairro-educador, pois esse último conceito visa territorializar o processo educacional ao permitir que todo o bairro eduque o aluno. Mas como construir uma educação territorializada, com um educador desterritorializado? Pois um profissional que se dedica apenas 16 horas semanais à unidade não conseguirá construir sua prática de maneira preconizada pelo próprio texto de criação do Projeto, que objetiva a utilização de referências espaciais do estudante para a produção do processo educativo. Dessa maneira, essa baixa carga semanal representa um entrave à produção de transformações no cotidiano escolar, já que esse indivíduo possui outros espaços de trabalho, possuindo, assim, baixa relação pedagógica com a unidade pesquisada.

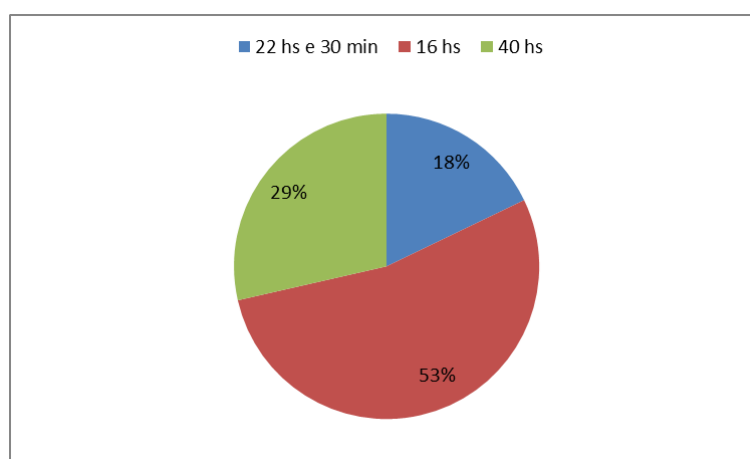


Figura 68 – Distribuição de carga horária do trabalho docente semanal na escola pesquisada.

Fonte: Questionários.

A despeito da existência do laboratório de informática com internet banda larga na escola, percebeu-se pelos questionários que esse encontra-se subutilizado, padrão também observado no resto da rede segundo o relatório do TCMRJ já debatido. 93% dos educadores relataram que quase nunca utilizam o laboratório em suas práticas. 91% dos estudantes manifestaram não usar esses equipamentos, ratificando a informação docente.

O número de usuários docentes e discentes do laboratório de informática mostra-se extremamente baixo. Mas esse percentual aumenta um pouco quando se pergunta acerca de outras tecnologias: 43% dos professores alegaram que usam outras tecnologias em suas práticas e 58% dos alunos informaram que participam de atividades pedagógicas com novas tecnologias. As tecnologias mais citadas por alunos e professores são os projetores e quites de ciências.

Os quites de ciências são explicados pela introdução do método “cientistas do amanhã” com uso de material didático produzido pela empresa Abramundo, como já debatido. Esse dado evidencia a terceirização dos processos pedagógicos, pois esse método pressupõe uso de quites específicos de experiências, sem que o educador da área de ciências consiga planejar as suas intervenções pedagógicas. Observa-se, assim, que de fato essa empresa consegue adentrar, com seus métodos e materiais, o cotidiano escolar do município.

O relativo alto índice de uso de projetores e baixo número de usuários do laboratório de informática podem evidenciar a dinâmica da modernização conservadora no espaço escolar estudado. Coloca-se que o único uso que o educador confere aos artefatos da informática é conjugando com a projeção, pautando muito provavelmente uma aula de fundo expositivo. A aula no laboratório suscitaria um uso dos artefatos informatas como possíveis construtores de conhecimento, fazendo parecer, assim, que os educadores não conseguem dimensionar esse ferramental como um auxiliar da produção de saber, servindo apenas para cumprir os mesmos objetivos do quadro e giz, ou seja, expor conteúdos.

Cabe destacar que a escola em tela apresenta um grande número de laptops para uso por parte dos alunos em aulas (cerca de 40), e esses não foram citados como importantes na dinâmica da unidade, demarcando que a mera entrada de tecnologia não

garante o seu uso, sendo necessária uma política de formação continuada que consiga fazer com que as técnicas auxiliem a comunidade escolar a produzir saberes, e não apenas reproduzi-los.

Esse uso conservador da tecnologia (extrema valorização dos projetores para exibição) ou sua quase inexistência de uso (como no caso do laboratório de informática e laptops) não pode ser explicado apenas por uma questão geracional ou falta de acesso à formação inicial no caso da escola pesquisada. Segundo a figura 68, percebe-se que 36% dos educadores (a maior faixa) situam-se entre 20 e 30 anos, sendo mais próximos de serem classificados como nativos digitais. A segunda maior faixa se situa entre 31 e 40 anos (25%). Sendo assim, provavelmente grande parte desses educadores utilizam novas tecnologias em suas vidas pessoais, mas não conseguem incorporá-las em suas práticas profissionais.

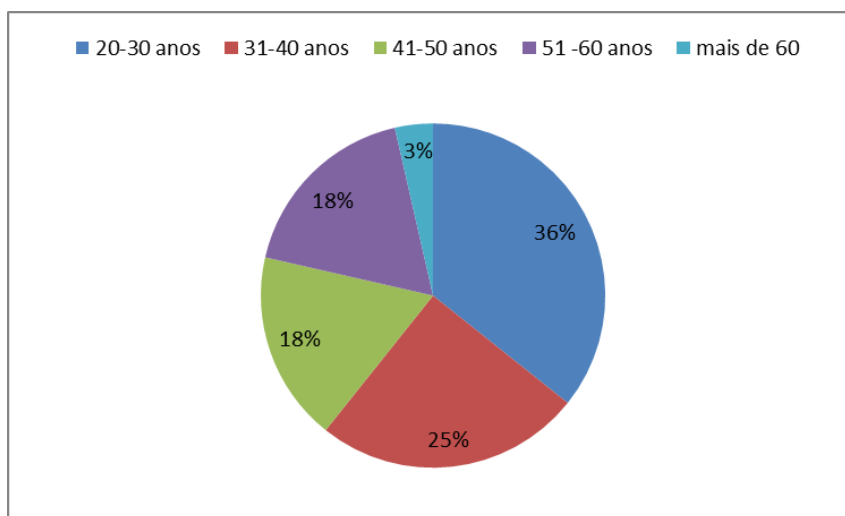


Figura 69 – Distribuição dos docentes da escola pesquisada por faixa etária.

Fonte: Questionários.

Em relação à formação inicial, observa-se que apenas uma educadora informou possuir a formação inicial de Ensino Médio (normalista), os demais profissionais das séries iniciais possuíam formação em Pedagogia. Todos os professores das séries finais

relataram apresentar licenciatura específica em sua disciplina. Dez informaram possuir curso de pós-graduação lato sensu, e quatro possuem mestrado completo. Dessa maneira, observa-se que, ao contrário do padrão brasileiro, os educadores do espaço escolar em tela possuem uma cobertura satisfatória no que tange ao acesso à formação inicial.

Cerca de 57% dos professores relataram que participam de dinâmicas de formação continuada atreladas a SME. Esse percentual ilustraria, em princípio, uma cobertura razoável no que tange a esse tipo de formação. Mas observa-se que quase todos que relataram participar dessas dinâmicas, as descreveram como “uma semana de palestras no início do ano letivo”. Essa dinâmica pode ser classificada como do tipo reciclagem, que ocorre de maneira descontextualizada da realidade da escola, sendo que esses exercícios ocorrem em conjunto com os outros educadores da rede municipal, não mantendo, portanto, a identidade espacial dos docentes da escola. Sendo assim, destaca-se aqui a baixa capacidade de transformação da realidade educacional causada por esse tipo de processo pontual.

Além disso, os três professores polivalentes das séries finais que atuam em turmas de Projeto também relataram participar de dinâmicas de formação continuada. Essas também são desenvolvidas em moldes de “cartilhas de passo-a-passo” criadas pelos Institutos, obliterando a capacidade criativa do saber docente.

Apenas um único professor relatou participar de dinâmicas de formação em informática educativa no âmbito da Escola Paulo Freire. Esse colocou que essa participação foi motivada por anseios pessoais, não sendo uma postura ostensiva de a própria rede viabilizar e divulgar a edificação desses tipos de formação para os educadores da escola.

Em relação à formação continuada ligada diretamente ao Projeto Escolas do Amanhã, apenas dois educadores citaram palestras realizadas em 2011 com a professora Yvone Mello. Os outros docentes não fizeram nenhuma referência à pedagogia Uerê-Mello, que em teoria deveria pautar centralmente o trabalho no Projeto em estudo.

Outro elemento que chama atenção é o fato de que os educadores de ciências que responderam aos questionários não relataram nenhuma formação atrelada ao método “cientistas do amanhã”. Ou seja, esse se desenrola na escola pelo aporte de

pequenos quites experimentais sem nenhuma discussão teórica sobre o seu uso. Esse processo ilustra a reificação da tecnologia, como se o professor, para utilizá-la, não necessitasse de nenhuma formação adicional, existindo apenas a necessidade de leitura de pequenos manuais com as “instruções” de execução das experiências.

Torna-se interessante perceber também que nenhum Educador comentou a existência de uma política de formação continuada para de fato construir as dinâmicas pedagógicas com a utilização do conceito de bairro-Educador. A SME transparece a postura ingênua de acreditar que sua mera figuração no texto legislativo já seria suficiente para sua efetiva implantação. Ratificando essa afirmação, percebe-se que 93% dos professores relataram que não fazem nenhum uso dos aspectos dos bairros em suas aulas. Concordando com essa frase, 91% dos estudantes também informaram que não percebem em suas aulas nenhuma relação com o lugar onde a escola se insere. Podemos afirmar, então, que a educação territorializada preconizada pela legislação não se desenvolve na prática educativa da unidade pesquisada.

As dinâmicas descritas acima nos fazem perceber que o pouco uso transformador em relação à incorporação tecnológica não pode ser explicado nem por defasagem em acesso à formação inicial, nem por questões geracionais apenas. A política de formação continuada precária aplicada no contexto do Projeto é uma questão central para a permanência desse quadro, já que verificamos o descaso com dinâmicas formativas atreladas diretamente a características que deveriam ser centrais na execução do Projeto, tais como: bairro-educador, pedagogia Uerê-Mello, método “cientistas do amanhã” e uso de tecnologias em geral. Dessa maneira, sem uma marcante reflexão no que tange à formação continuada dos professores, nenhum desses conceitos será aplicado na prática, e não ocorrerá mudança significativa no cotidiano escolar.

Em relação às entrevistas com os professores de geografia (seis no total), podemos afirmar que todos possuem a licenciatura específica, sendo que um possui mestrado completo. A totalidade dos docentes entrevistados possui um regime de 16 horas de trabalho semanal no âmbito da SME.

Todos os docentes entrevistados afirmaram que as dinâmicas de formação continuada, em geral na SME, se resumem a “semanas de capacitação”. Os próprios professores afirmaram que essas apresentam pouca transformação em suas práticas, já

que abarcam temas que não foram escolhidos por eles e são desenvolvidas com toda a rede. A professora Nayla fez uma colocação que exemplifica essa questão:

“Em geral todo início de ano tem uma semana de palestras. Naquela semana de volta das férias sabe? Algumas palestras são boas, professores de universidades famosas. Outras não são não. Tem todo tipo de tema. Mas todas gerais né! E para a rede toda! E sabe, acho que não muda minha prática! Pois ao longo do ano eu até esqueço do que se tratava.”

A política de formação descrita pela professora se enquadra no que debatemos como a do tipo de “semana de reciclagem”. Ou seja, destaca-se por apresentar uma intervenção pontual e de curta duração. Apresenta ainda um currículo desterritorializado ao se manifestar como palestra dedicada a um grande público, sem refletir sobre nenhum problema escolar em específico. Esse tipo de dinâmica possui pouca chance de produzir transformações marcantes na dinâmica pedagógica, já que o educador não se sente como construtor daquele conhecimento, mas como mero receptor.

Os educadores entrevistados também enfocaram a perda de autonomia que marca o trabalho docente com a introdução dos Projetos pedagógicos criados por grupos externos ao espaço escolar. A docente Gabriela reflete:

“O pessoal dos projetos que recebe formação. Nem sei se aquilo podemos chamar de formação. Mas eles têm reunião quase toda semana. Vem gente do Instituto, vem gente da CRE. Parece que é essa turma que tem que funcionar na escola. Falei que nem sei se podemos chamar de formação porque parece cartilha, aquelas de alfabetização: faça isso, agora faça aquilo. Nesses projetos professor não tem que pensar, tem que apenas fazer! Um horror, eu nunca trabalharia nisso! Mas tem colega que precisa da dupla né!”

A fala acima evidencia a implantação de uma política de formação que dimensiona o docente como um obstáculo a ser transposto para que a “educação de qualidade” ocorra. O professor é assim dimensionado como receptáculo de informações, e mero aplicador de pacotes pedagógicos externos. Esse tipo de formação tolhe qualquer dinâmica produtiva do espaço escolar, já que esse trabalho é fracionado e fragmentado de tal maneira que privatiza as etapas de sua produção, evidenciando o processo da pedagogia do mercado já debatido. Nenhum professor de geografia entrevistado relatou

participar do Projeto, demarcando uma crítica forte ao uso da polivalência docente. A questão da “dupla” que aparece na fala é expansão de carga horária para o professor que possui uma matrícula de 16 horas semanais de trabalho. Com o projeto, esse profissional dobra sua carga horária em sala de aula, e conseqüentemente dobra seus rendimentos. Essa colocação evidencia que a entrada dos professores nas turmas dos projetos se desenvolvem mais por motivos financeiros, do que por preferências pedagógicas.

Cabe destacar, também, que nenhum profissional entrevistado relatou alguma participação em dinâmica formativa organizada pela Escola Paulo Freire, demarcando, assim, que apesar de sua função, em texto normativo, ser “promover políticas de formação continuada”, a sua real execução mostra-se precária no âmbito do espaço escolar estudado.

Todos os docentes relataram que não escolheram especificamente participar de unidades do Projeto Escolas do Amanhã, quatro informaram que já eram professores da escola quando esse foi implantado, e outros dois expuseram que quando escolheram a escola, nenhum profissional da SME explicou que essa unidade participava do Projeto. Cinco docentes demarcaram a importância da gratificação anual ser maior em relação ao resto da rede, e do adicional de difícil acesso para a permanência na escola. A totalidade dos entrevistados defendeu que o Programa não opera mudanças em suas práticas, sendo as diferenças mais marcantes relacionadas com a introdução do turno único e para professores de ciências. Segue reflexão da entrevistada Priscila:

“Olha quando o Programa chegou, eu já era da escola. Vou sair por que né? Além disso, a gente ganha um pouquinho mais! Tem o 14º salário maior e uma merrequinha a mais todo mês. (...) Além disso, dou minha aula do mesmo jeito que dava antes do Projeto. Até porque para a geografia quase nada mudou mesmo com a chegada dele (o projeto). Só vejo duas mudanças: no contraturno os alunos se quiserem podem fazer atividades com o pessoal do “Mais Educação”. E para o pessoal de ciências mudou, tem toda aula uma experiência. Agora para gente tem nada não. E acho que sei a razão! Ciências cai no PISA né!”

Essa fala, como a colocação anterior, enfatiza a motivação financeira para a participação de Projetos da SME. Essa dinâmica se verifica devido ao fato de que a rede em questão não se preocupa em construir com seus professores as diretrizes das

mudanças do modelo pedagógico. Sendo assim, como o educador não se sente pertencente à construção do projeto, a única coisa que o motiva a participar desse são as compensações financeiras. A colocação do entrevistado ilustra ainda uma denúncia importante, observado pelo pesquisador em seu cotidiano de visitas a escola: no espaço estudado não existia a obrigatoriedade da educação em turno único. Sendo assim, a escola se dividia em dois turnos (manhã e tarde), e nesses existia a execução do currículo básico com os educadores concursados da SME. No contraturno, vigoravam oficinas opcionais ministradas por educadores ligados ao Projeto Federal “Mais Educação”. Esse funcionamento não pode ser definido como de horário integral propriamente dito, já que observou-se uma frequência baixa de estudantes nas oficinas (pois eram opcionais), e a inexistência de coerência pedagógica entre as disciplinas básicas e as oficinas, pois os dois grupos de educadores em muitos casos nem se conheciam, sendo impossível a produção de um trabalho pedagógico integrado. Dessa maneira, a mola mestra para a implantação de transformações no cotidiano da escola, que seria a expansão do tempo escolar, não se realiza na prática na escola observada, sendo um limite claro e preocupante para que o Projeto de fato ajude a construir “sucesso escolar”.

Aparece no discurso, ainda, um pleito de material pedagógico específico para a educação geográfica, já que a educadora valoriza o quite de experiências para o ensino de ciências, pois esse material (a despeito de todos os seus problemas comentados) pode permitir dimensionar o educando como construtor de conhecimento. Sendo assim, demarca-se a potencial importância do uso pedagógico das geotecnologias, visto que essas poderiam dimensionar os estudantes como produtores de representações, e assim sendo, construtores de saber geográfico, ajudando a territorializar essa disciplina, como as experiências operam para o ensino de ciências.

A fala ilustra de maneira clara a ratificação da hierarquização dos saberes no espaço escolar ao permitir que a profissional lamente o fato de uma área de saber receber material e a ministrada por ela não ser contemplada. Percebemos, também, uma hipótese de interferência das avaliações de rede no currículo, pois a entrevistada argumenta que a área de ciências é avaliada pelo PISA, e a geografia não, por isso recebe mais atenção por parte do Estado.

Nenhum educador relatou possuir uma formação continuada de longo prazo relacionado ao Projeto “Escolas do Amanhã” como um todo, ou para geografia em específico no âmbito do Projeto. Apenas uma entrevistada relatou ter algum conhecimento acerca da “Pedagogia Uerê-Mello”, os outros cinco desconheciam completamente o termo. O Professor João foi o único que relatou saber algo sobre essa “Pedagogia”, segue um trecho de sua fala:

“Eu participei de uma palestra com a professora Yvone em 2011. Faz muito tempo. Lembro de pouca coisa, e admito que quase não usei nada daquilo nas minhas aulas. Lembro que ela defendeu os menores da Candelária, e que ela falava de uns momentos de organização da aula. Mas já era um pouco o que todo professor já faz. Mas de resto, nunca mais tive nenhum curso relacionado a isso.”

O discurso acima demarca a precariedade da formação continuada em relação a “Pedagogia Uerê-Mello”, visto que cinco professores entrevistados sequer conheciam o termo. Um único docente manifestou algum conhecimento sobre esse “método”, mas essa manifestação demarca uma intervenção pontual em “formato-palestra” que novamente demarca uma postura pontual de intervenção. Apesar dos méritos ou deméritos da “Pedagogia” escolhida, observa-se que na prática pesquisada ela não motiva nenhuma prática pedagógica, por não ser nem conhecida pelos profissionais, mesmo que de maneira superficial.

Em relação à efetiva aplicação do conceito de bairro-escola, constata-se que esse encontra-se articulado de maneira precária também. Todos os entrevistados informaram que consideram de uso pontual a realidade espacial do bairro da escola em suas práticas. Ocorreu também a percepção de que no discurso dos entrevistados esse trabalho com a localidade se restringe aos educadores comunitários. Segue um trecho da entrevista de Gabriela:

“Eu em geral uso alguma característica do bairro como exemplo, e quando dá. Mas às vezes falo algo da UPP, falo da história das remoções que produziram esse bairro, só isso. Até porque conheço muito pouco esse bairro, venho, dou aula, e volto para casa. Não ando por aí não. (...) Em relação ao

bairro-escola acho melhor você conversar com o Eduardo⁸⁰ (educador comunitário), ele sabe mais do que a gente. Ele que organiza essa aproximação. Acho que tem alguma coisa com samba, e outra de capoeira também. Mas isso é fora da escola, e vai só o aluno que quer, então vão poucos. Não vão todos não.”

Esse trecho exemplifica a não execução efetiva do conceito de bairro-escola, pois esse preconizaria a desconcentração do monopólio espacial da educação da escola para o resto do bairro, produzindo uma prática multiterritorial. Observa-se que esse dinamismo não ocorre de fato, pois não interpenetra a prática dos educadores de geografia. Esses não conseguem dimensionar o espaço local em sua riqueza pedagógica, até porque não conhecem esse espaço. No entanto, a produção do trabalho de campo pelo bairro da escola com professores e funcionários como uma atividade inicial é uma dinâmica importante (como já debatido). Em diálogo com o educador comunitário e a partir das entrevistas coletadas, afirma-se que não ocorre um trabalho coordenado entre os professores concursados e os da comunidade, em que um grupo não sabe como se desenvolve o trabalho do outro.

O Educador comunitário Eduardo afirmou no ano de 2013 que as oficinas de capoeira já não existiam mais na prática da escola no contexto do bairro-educador, existindo apenas duas atividades no bairro fora do espaço escolar: oficinas de samba e futebol, de caráter optativo em relação à matrícula pelos alunos. Sendo assim, observa-se que os professores de geografia sequer sabem quais oficinas estão acontecendo com seus alunos, evidenciando a quase inexistência de programação articulada do trabalho pedagógico. Esses dados novamente transparecem a falta de uma política de formação continuada que problematize o que deveria ser um dos conceitos centrais do Projeto em tela: a ideia do bairro-educador. Esse conceito muitas vezes parece apenas uma atividade de fundo burocrático que a escola deve cumprir para continuar participando do Projeto, quando deveria ser um norteador Pedagógico do mesmo. Essa situação novamente demarca a falta de diálogo com os atores do espaço escolar. Como esses não se sentem participantes efetivos da construção do Projeto, se colocam como sujeitos que devem “cumprir” ditames impostos à escola, situação que gera uma marcante

⁸⁰ Nome falso do educador comunitário inserido pelo pesquisador, para manter sua identidade preservada. Esse é morador do bairro da escola e recebe uma bolsa do Programa “Mais educação”, possuindo o Ensino Médio completo.

incoerência, pois o bairro-educador deveria empoderar a escala local, e não fazê-la mera cumpridora de normas externas impostas.

Todos os educadores entrevistados afirmaram que não receberam nenhuma capacitação organizada pela rede em novas tecnologias, geotecnologias ou trabalho didático específico em geografia. Para ilustrar, segue fala da professora Jéssica:

“Olha, da SME nunca fiz nada mais longo não. Apenas aquelas palestras no início do ano. Mas com temas gerais. Nunca recebi nenhum treinamento em tecnologia nenhuma. Em geotecnologia então... Nem existe uma preocupação em relação à geografia. Com certeza isso não ocorrerá! Acaba sendo uma coisa muito individual. O professor que quer, vai lá e usa uma imagem de satélite em sua aula, pega um mapa da internet e assim vai. Mas da Prefeitura nada!”

Torna-se transparente que pela rede municipal não existe nenhuma articulação mais central em relação a dinâmicas de formação continuada no que tange ao ensino de geografia, uso de novas tecnologias e utilização de geotecnologias. Parte-se, assim, da premissa no âmbito do Projeto em estudo de que uma mera introdução de tecnologia (como a compra de laptops ou de projetores) gerará automaticamente uma transformação na prática pedagógica, não sendo necessária a construção de uma política de longo prazo de formação continuada.

Além disso, observa-se que os educadores de geografia a todo tempo deixam transparecer o desprestígio que vivencia esse campo do saber no cotidiano da rede em que atuam. Essa característica mostra-se preocupante, pois já debatemos que no presente texto defende-se que os campos disciplinares da escola apresentam objetivos que apenas esses conseguem desempenhar. Sendo assim, a Educação geográfica visa, sobretudo, articular a interpretação espacial em conjunto com os educandos. Como a Educação geográfica não é fruto de uma reflexão no que tange à formação continuada no âmbito da rede, pode-se perceber que os estudantes de unidades da SME podem ter dificuldade de se apropriarem de um saber nesses moldes pela precariedade da formação continuada oferecida.

O discurso da educadora Jéssica denuncia, ainda, que essa formação ineficaz pode gerar culpabilização individual do docente, pois ela argumenta que o profissional, de maneira solitária, deve arregimentar os meios para a introdução de geotecnologias

em suas práticas. Essa afirmação retira a responsabilidade da rede como construtora de formação continuada, para dimensioná-la no âmbito do indivíduo, fazendo-o provavelmente se sentir culpado também pela própria produção do fracasso escolar – situação que se configura como de ordem neoliberal ao transferir as responsabilidades do Estado para os sujeitos, fazendo-os se sentir culpados por problemas que não são só seus. Sendo assim, questões que deveriam ser debatidas como elementos coletivos, são transferidas para a ordem individual, obscurecendo a possibilidade de encontro de possíveis soluções.

Quatro entrevistados relataram que fazem uso frequente do projetor em suas turmas. Apenas uma educadora afirmou que usa geotecnologia em suas práticas. Segue um trecho do discurso da professora Camila sobre essa utilização de geotecnologia:

“ Sempre que dá tempo eu uso datashow na aula. Eu gosto de fazer algo para chamar atenção do menino. Eles não têm muito isso né. Aí uso geotecnologia sim. Sempre cato uma imagem do Google Earth para projetar. Na aula da semana passada no 7º ano eu usei imagem de Brasília, para eles verem o plano-piloto. Lembro de ter usado também imagem do Rio São Francisco na aula sobre Nordeste. E assim vai...”

Essa fala demarca claramente o processo de modernização conservadora da introdução de tecnologia no espaço escolar, visto que os professores quase colocam o projetor como sinônimo de tecnologia escolar, dimensionando a mera exibição de conteúdos prontos como a única forma de trabalhar com novas tecnologias. Essa postura não possibilita o entendimento da tecnologia como um instrumento eficaz para que o educando produza conhecimento, e sim como um meio que gera reprodução. Da maneira que estão concebidas, as tecnologias se prestam à mera reprodução de saberes, cumprindo o mesmo papel do quadro e giz, com apenas uma modificação do meio de difusão.

Em relação às geotecnologias, observa-se que apenas um professor relatou utilizá-las. Essa utilização também apresenta uma feição reprodutiva do saber, já que o ambiente citado não representou uma dinâmica que ajudou a produção de saber escolar geográfico, mas sim uma mera demonstração de fatos. Observa-se, também, que nenhum uso citado contemplou a realidade local; situação que deveria ocorrer, em

princípio, pela adoção do conceito de bairro-educador. Já discutimos a fragilidade do uso desse conceito no Projeto em tela. As geotecnologias poderiam auxiliar a efetiva articulação dessa ideia, ao dimensionar o aluno como sujeito mapeador do bairro da escola, e assim, um indivíduo que possa começar a se interessar pela compreensão das teias espaciais presentes no espaço local. Conseguiríamos, assim, que esses educandos observassem que o espaço local se articula em várias escalas espaciais. Dessa maneira, a educação geográfica poderia ajudá-lo a entender que as diversas realidades espaciais encontram-se articuladas, fazendo-o pensar dialeticamente que para compreender o mundo, o aluno precisa entender a Cidade de Deus, e para entender a Cidade de Deus, o estudante precisa decifrar o mundo.

Essa defasagem na utilização de tecnologia não pode ser imputada à dificuldade de formação inicial, pois todos os profissionais entrevistados possuem licenciatura específica em geografia. Não podemos também arrolar à mera questão de geração, pois três educadores se situam na faixa de 20 a 30 anos, dois de 31 a 40 anos e um de 41 a 50 anos.⁸¹ Ou seja, são indivíduos que provavelmente fazem uso de tecnologia em seu cotidiano.

Um possível limite à adoção de tecnologia na prática docente é o fato de todos os profissionais apresentarem a matrícula de 16 horas semanais de trabalho junto à SME. Esse escasso tempo de dedicação à escola dificulta qualquer aproximação do professor em relação à comunidade – situação considerada problemática devido à adoção do direcionamento do conceito de bairro-educador para o Projeto – e traz obstáculos à rotina de planejamento didático que tenha a meta de inserir novas tecnologias na prática pedagógica, pois esse profissional possui pouco tempo de trabalho para planejar sua prática, pois provavelmente exerce sua profissão em outras instituições.

No entanto, cabe ressaltar que, com o uso dos questionários aplicados a quase totalidade dos docentes da unidade, observou-se que mesmo os profissionais de 40 horas de trabalho semanal também não apresentaram uma maior ligação com os conceitos do Projeto, ou necessariamente maior adição de novas tecnologias de maneira transformadora em suas práticas. Essa situação demarca que mudanças no regime de

⁸¹ Não se identificou os entrevistados com suas idades específicas para dificultar qualquer identificação individual e assim garantir o anonimato dos sujeitos que participaram da pesquisa.

horário de trabalho podem auxiliar transformações no cotidiano escolar, mas não se configuram como panaceias redentoras, já que uma frágil política de formação continuada em consonância com uma dinâmica de implantação do projeto de maneira autoritária e sem dimensionamento do docente como produtor desse, geram um Projeto que, em muitos casos, só existe no texto normativo, trazendo, assim, pouca transformação efetiva das dinâmicas educativas, independente da carga horária do docente.

A educadora Camila aponta possíveis caminhos para a produção de dinâmicas formativas no que tange ao uso de geotecnologias:

“Olha, em alguns casos tem que ensinar a gente a usar as geotecnologias. Por exemplo, o pessoal que dá aula de geografia não sabe como usar o GPS ou um arcgis da vida. Mas acho que mais importante do que isso é mostrar para os colegas a importância desse uso. A escola tem que mudar, se não vai ficar para trás”

O trecho do discurso em destaque evidencia que uma política de formação continuada em geotecnologias deve se iniciar pelo manuseio inicial de equipamentos, tais como, receptores de GPS ou softwares de SIGs (como citados pela profissional). Mas a educadora deixa transparecer que essa formação não pode se esgotar em dinâmicas de uso, sendo necessária a reflexão acerca das potencialidades e limites pedagógicos de sua utilização. A fala da professora evidencia ainda um caráter da inserção das geotecnologias pelo seu mero caráter de se consubstanciar como “novidade técnica”, mas argumenta-se que não devemos defender a incorporação de uma tecnologia na escola apenas por ela ser mais nova, pois essa postura ratifica a dinâmica da modernização conservadora. Acredita-se que essas podem engendrar mudanças qualitativas na Educação geográfica ao permitirem que os estudantes produzam saberes, e não apenas os reproduzam.

A educadora Nayla desenvolve uma reflexão sobre possíveis contribuições para a formação continuada no âmbito do Projeto e da própria SME:

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

senti tanto sem autonomia como hoje. Prova vem de fora, apostila vem de fora. Tudo vem de fora! (...) E em relação à formação continuada te falo. O momento que mais aprendo é quando a Clarice⁸² (coordenadora pedagógica da unidade) organiza grupos de estudo. A gente debate de igual para igual com o colega. Fica muito mais fácil realmente aprender algo. Os nossos problemas aparecem nessa escala. Na escala mais geral, os problemas somem.”

O trecho acima demonstra de maneira clara a perda de autonomia do espaço escolar da unidade pesquisada. Observa-se que os Projetos implantados nas unidades do Projeto “Escolas do Amanhã” em particular, e nas escolas da SME como um todo, operam um esfacelamento da escola local como produtora de saber, já que essa é dimensionada como reprodutora de fragmentos do trabalho educacional que são articulados em outras escalas e por grupos que o educador considera como externos. O mesmo discurso que denuncia a perda de autonomia aponta que, apesar de tudo, esse espaço ainda gera conhecimento, visto que se reconhece que a dinâmica de formação que mais produz efeitos em sua prática é articulada pelos profissionais da própria unidade (demais educadores e coordenação pedagógica). Sendo assim, essa afirmação da professora Nayla demarca que a escala local resiste e consegue, apesar do autoritarismo da rede, produzir os seus próprios saberes.

A observação e estudo dos questionários e entrevistas nos permitiu, então, perceber que a unidade pesquisada apresenta uma série de dilemas para enfrentar, a saber: a incorporação de tecnologia de maneira transformadora; a própria edificação de características que deveriam nortear o Programa Escolas do Amanhã, tais como bairro-educador, turno único, “Pedagogia Uerê-Mello”, etc; políticas mais efetivas de formação continuada, etc. Mesmo assim, a referida escola se apresenta como destaque de avanço do IDEB no âmbito do Programa para séries finais de 2009 até 2011. Afirmação que nos permite perceber o dimensionamento simplista de alta elevação de IDEB como sinônimo de sucesso escolar, já que não necessariamente a ascensão desse índice significa a produção de uma educação que não seja mais passível de críticas e reflexões. O caso estudado ratifica que, mesmo com uma significativa melhora do IDEB, a escola pesquisada deve continuar refletindo acerca de sua prática para produzir transformações em muitos elementos de seu cotidiano de trabalho.

⁸² Nome fictício adotado para garantir o anonimato do profissional. Professor que ocupa o cargo de coordenação pedagógica da unidade. Tem o objetivo de auxiliar a prática dos docentes na escola.

Observou-se, também, a pouca efetividade da Escola Paulo Freire na produção de dinâmicas de formação continuada de educadores. Essa instituição foi formada possuindo como um de seus principais objetivos a elaboração dessas práticas. Mas, com o uso dos instrumentos utilizados, percebeu-se seu papel secundário em possíveis mudanças nas práticas das escolas da rede municipal carioca.

A análise que se seguiu nos permitiu perceber, também, que o Projeto Escolas do Amanhã continua a organizar uma dinâmica de reificação das novas tecnologias no espaço escolar. O descaso da SME em relação às dinâmicas de formação continuada contribui para a perpetuação das práticas de modernização conservadora no que tange ao uso de tecnologias em geral, e geotecnologias em específico, situação que retira as inúmeras possibilidades pedagógicas desse grupo de possíveis artefatos didáticos.

No que tange à formação continuada de professores de geografia, sugere-se a incorporação do uso de geotecnologias nas unidades, sendo algumas gratuitas, como softwares de uso livre e ambientes virtuais com presença de representações espaciais, e outras de baixo custo, como aparelhos simples de recepção de GPS. No entanto, não deve ocorrer apenas uma introdução simplista dessas nas escolas (pois cairíamos no dilema da modernização conservadora), existindo, assim, a necessidade de uma política de formação que discuta a importância da Educação geográfica como aquela que ajuda o aluno a perceber a organização espacial da sociedade e seu papel nessa teia. Dessa maneira, esse conseguirá produzir conhecimentos de geografia escolar e se dimensionar como um ser ativo, e não passivo, na dinâmica socioespacial do bairro da escola, de todo o país e no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Este verso, apenas um arabesco em torno do elemento essencial – inatingível. Fogem nuvens de verão, passam aves, navios, ondas, e teu rosto é quase um espelho onde brinca o incerto movimento, ai! já brincou, e tudo se fez imóvel, quantidades e quantidades de sono se depositam sobre a terra esfacelada. Não mais o desejo de explicar, e múltiplas palavras em feixe subindo, e o espírito que escolhe, o olho que visita, a música feita de depurações e depurações, a delicada modelagem de um cristal de mil suspiros límpidos e frígidos: não mais que um arabesco, apenas um arabesco abraça as coisas, sem reduzi-las.”

Carlos Drummond de Andrade – Fragilidade

O presente trabalho teve como meta principal construir uma reflexão acerca das características da formação continuada dos professores de geografia referentes ao uso de geotecnologias no âmbito do Projeto “Escolas do Amanhã” desenvolvido na rede municipal do Rio de Janeiro/RJ desde o ano de 2009. No entanto, para construir essa pesquisa, dimensionamos a problemática em variadas escalas espaciais. Sendo assim, analisamos os programas presentes em todo o território nacional referentes à formação docente e introdução de novas tecnologias escolares. Observamos, também, as intervenções pedagógicas presentes em toda a rede municipal, bem como, características gerais do Projeto em tela. Por fim, desenvolvemos dinâmicas de campo e análises em uma unidade educacional pertencente ao Projeto para estudar a sua execução em um território concreto.

Nos últimos 30 anos, basicamente, observam-se, nas mais variadas esferas sociais, o entendimento da educação pública brasileira como um serviço social essencialmente eivado por questões que o tornam fundamentalmente precário. Sendo assim, vigora-se, no senso comum, a imagem de uma escola pública que não consegue produzir uma educação satisfatória. Percebe-se, assim, que sobretudo a escola de Ensino Fundamental conseguiu quase universalizar o seu acesso perante os estudantes, ou seja, quase a totalidade das crianças brasileiras consegue possuir uma vaga para estudar nesse nível de ensino. Esse quadro configura-se como um claro avanço social, mas trouxe para o cotidiano educacional um público que outrora era excluído de seu acesso. Nesse

sentido, a escola deveria ressignificar os seus métodos, cultura e sistema de avaliações para se adaptar a essa nova realidade no que tange ao corpo discente. Mas, ao invés disso, a sociedade em geral, culpa o próprio aluno pelo seu fracasso, quase produzindo um discurso de que se a escola pública funcionava no passado, e se não funciona no presente, diz respeito a esse novo contingente populacional que foi absorvido por essa instituição. Dessa maneira, tentamos educar e avaliar com os mesmos métodos da época que a escola pública era muito mais elitista e excludente. Obviamente, esses novos agentes não conseguem se adaptar a essa realidade, configurando uma sensação de grave crise da qualidade do ensino público nacional. Ao invés da sociedade tentar refletir sobre o que se entende por “educação de qualidade”, opera-se um conjunto de reformas que tentam resgatar a escola idílica do passado, e por consequência, a “qualidade perdida”. Para tanto, impetra-se ao espaço escolar uma onda reformadora nos mais variados aspectos. Destaca-se, na presente tese, dois elementos desse movimento: ênfase em práticas de formação continuada de professores e introdução de novas tecnologias educacionais no espaço escolar.

A formação inicial docente no Brasil é dimensionada socialmente como extremamente ineficaz. No diapasão dessa discussão, vigora a construção da figura do educador de educação básica como um profissional incompetente e extremamente refratário a mudanças por simples comodismo e defesas corporativistas primárias. Sendo assim, coloca-se a formação continuada como um “remendo” redentor a uma formação inicial mal feita. Ocorre, assim, uma difusão pelo território nacional de programas de formação continuada que entendem o educador como um sujeito a ser “dobrado” por um pacote de métodos e equipamentos que trará novamente a “qualidade educacional perdida”. Essa concepção utilitarista das dinâmicas de formação docente acaba por esvaziar a maior riqueza do trabalho do professor, que é a sua capacidade de produção de saberes., já que esse profissional é significado como um agente passivo, que deve apenas receber saberes e reproduzi-los, nunca criá-los.

Em conjunto a essas dinâmicas formativas, dimensiona-se o espaço escolar como necessariamente anacrônico e afeito à difusão de novas tecnologias. Portanto, representa-se a escola como um espaço que não consegue mais dialogar com os alunos, por esses vivenciarem experiências mediadas pelas novas tecnologias, enquanto os educadores não as incorporam em suas práticas educativas. A solução para esse

imbróglio criado reside na defesa da difusão tecnológica ao cotidiano escolar. No entanto, muitas vezes, esse processo desenrola-se de maneira a ratificar a dinâmica da modernização conservadora, ou seja, ocorre a difusão das novas tecnologias, sem que essas consigam produzir mudanças qualitativas significativas na prática docente. Portanto, as novas tecnologias produzem os mesmos processos que as tecnologias antigas desempenhavam, ocorrendo apenas uma substituição do meio que se desenrola o cotidiano educativo, sem transformar profundamente características centrais dessa construção. Nesses termos, as novas tecnologias continuam reproduzindo os saberes escolares, sem que auxiliem na produção efetiva desses.

Para tentar dinamizar uma saída ao dilema da modernização conservadora no que tange à formação continuada de professores de geografia no uso de geotecnologias, defende-se o dimensionamento do educador enquanto produtor da Educação geográfica. Coloca-se, então, que esse profissional deve ser enquadrado nas práticas formativas enquanto produtor de um saber que possui identidade por duas razões básicas: apenas ocorre no âmbito do processo educativo (não sendo, assim, mera reprodução dos saberes da geografia acadêmica); e mesmo em relação aos saberes escolares, possui característica ímpar, pois esse professor é o único no cotidiano escolar que objetiva produzir interpretação das teias espaciais em conjunto com seus educandos. Dessa maneira, para que essa educação geográfica logre êxito, torna-se necessária uma miríade de relações diferenciadas com as novas incorporações tecnológicas. Defende-se, assim, a importância das geotecnologias para que essas não funcionem como meras reprodutoras do saber universitário (já que assim cairíamos na modernização conservadora), mas sim, que essas possam auxiliar o empoderamento do espaço da escola como produtor de conhecimento de geografia escolar. Essas tecnologias podem ser elementos fundamentais ao conseguirem colocar o estudante como produtor de representações de teias espaciais. Ao adotar essa postura, o educando consegue observar-se enquanto participante dessas teias, e logo como indivíduo influenciado e com capacidade de influenciar esse arranjo. Sendo assim, o espaço geográfico deixa de ser apenas um conceito para se decorar para a prova, para se travestir em um elemento fundamental para a sua própria vida.

Não adota-se postura ingênua de se acreditar que a mera introdução de geotecnologias nas práticas educativas em geografia conseguirá produzir uma educação

geográfica nos termos acima. Mas afirma-se que essa difusão em conjunto com uma formação continuada que desenvolva uma discussão teórico-metodológica que consiga refletir sobre limites e potencialidades dessas tecnologias de maneira integrada as características da produção da educação geográfica contribuirá para que esse processo se desenvolva. Tenta-se, com essa reflexão, fugir de duas posturas igualmente perigosas: 1) Mera reificação da tecnologia, como se ela, sozinha, conseguisse resolver os dilemas da educação; 2) Como também, não se adota a postura de um rechaço acrítico e anacrônico a qualquer incorporação tecnológica na escola.

A rede municipal pesquisada gera um limite à produção da educação geográfica com uso transformador das geotecnologias nos termos já expostos. Essa rede caracterizou-se, nos últimos anos, pela adoção de práticas neoliberais que geram privatizações de processos constituintes do trabalho pedagógico, terceirizando e fragmentando a prática educativa (como avaliação, material didático, métodos pedagógicos, etc) para empresas e “Institutos sem fins lucrativos”. Essa dinâmica retira a visão integradora do trabalho educativo e opera um limite à capacidade produtora e criadora dos docentes. Sendo assim, observamos a produção de uma questão clara à capacidade criadora da escala local, pois essa passa a ser dimensionada como mera reprodutora de “pacotes pedagógicos” criados por agentes externos ao espaço escolar concreto.

Os educadores operam estratégias de resistência para a manutenção de sua autonomia de trabalho. Sendo os movimentos grevistas dos anos de 2013 e 2014, na rede pesquisada, exemplos dessa articulação de luta de questionamento ao esfacelamento da escola como o território de docentes e discentes. Luta-se, assim, para que esse espaço não se converta em mero mercado que sustente a lucratividade dos grupos educacionais de ação nacional e internacional, ceifando os construtores efetivos desse espaço (alunos, professores, responsáveis, etc) de se entenderem como atores ativos da dinâmica espacial que constroem ao longo de sua vivência. Resiste-se, portanto, para a manutenção da escala local como produtora de saberes, e não como mera caixa de ressonância de redes que se articulam em escalas geográficas mais abrangentes (como as das empresas e institutos).

Dentro desse contexto, foi produzido o projeto “Escolas do Amanhã” no ano de 2009 que hoje agrega 155 unidades da rede carioca. Esse preconiza uma série de

intervenções no cotidiano de escolas que se localizam em zonas conflagradas da cidade com presença de baixo valor de IDEB e altos índices de evasão e repetência. O projeto em tela introduz, em teoria, o turno único no arranjo escolar, adoção dos métodos “Cientistas do Amanhã” e “Pedagogia Uerê-Mello”, difusão de novas tecnologias na escola e adoção do conceito de bairro-educador, com a contratação de “mães voluntárias” e “educador comunitário”.

Com o uso dos instrumentos de pesquisa de campo, percebeu-se que o turno único não encontra-se efetivamente implantado, pois apenas ocorrem oficinas no contraturno das turmas sem nenhuma unidade no trabalho pedagógico com o restante da escola. O método “Cientistas do Amanhã” é produzido por uma empresa e preconiza uma mera introdução de quites de ensino de ciências por meio de experiências, sem nenhuma reflexão profunda sobre os seus limites e potencialidades. A pedagogia “Uerê-Mello” gera ressonância ínfima na prática observada, pois a maior parte dos professores sequer conhecem a sua denominação. As novas tecnologias são inseridas, tirando raras exceções, de maneira a ratificar a modernização conservadora, ou seja, não modificam qualitativamente a prática pedagógica edificada. O conceito de bairro-educador também opera de maneira precária, ao ser um afazer apenas do “Educador comunitário”, não gerando uma integração com o restante da dinâmica escolar. Dessa maneira, os outros educadores efetivamente não dimensionam sua prática a partir de referências espaciais locais. Esse limite é gerado pela própria característica privatizante da atual gestão da SME, visto que o bairro-educador, na sua concepção teórica, empodera a escala local como produtora de dinâmicas, enquanto o viés neoliberal retira a capacidade criativa dessa escala, gerando um cristalino contrassenso na tessitura dessa política pública.

No que tange à evolução do IDEB nas séries finais e iniciais do Ensino Fundamental das unidades participantes do Projeto do ano de seu início (2009) até o último dado disponível (2011), podemos perceber alguns elementos centrais: A) A média global de evolução do Projeto segue a mesma inflexão da média global da rede como um todo, suscitando que o comportamento do IDEB das Escolas do Amanhã é muito mais um reflexo da evolução geral, do que influência do Projeto em si; B) A desigualdade global entre as escolas do Projeto diminuiu tanto nas séries finais quanto nas iniciais; C) Ocorreu a permanência da presença de unidades com alto e baixo IDEB em todas as CREs, demonstrando que o espaço local é uma escala de maior influência

no IDEB que a escala das CREs; D) As escolas das séries finais apresentaram uma maior evolução em termos de aumento de IDEB e atingimento de metas do que as unidades de séries iniciais. Situação que se mostra crítica para os construtores dessa política pública, já que o espaços de séries iniciais perfazem cerca de 75% do Programa.

Aconselha-se, assim, a continuação do monitoramento do programa com o uso do IDEB a partir dos dados de 2013 que serão divulgados em breve pelo INEP, para que possamos observar se os padrões aqui apontados se mantêm ou se modificam com mais um período de medições. Aconselha-se, também, pesquisas mais detalhadas que reflitam sobre a dinâmica das séries iniciais no âmbito do Projeto, já que essas unidades formam a maioria do programa, e apresentam uma evolução deficitária em termos de IDEB. Sugere-se, ainda, pesquisas que reflitam sobre a utilização prática de tecnologias educacionais no Projeto como um todo e nas geotecnologias em relação ao ensino de geografia. Com isso, conseguiremos mapear limites e potencialidades das várias tecnologias educacionais no âmbito das unidades pertencentes ao Projeto aqui estudado, conformando metodologias de utilização prática de novas tecnologias no espaço escolar das “Escolas do Amanhã”.

Como o projeto encontra-se em andamento, sugere-se a articulação das pesquisas acima expostas para que funcionem como possíveis transformadores da política pública em estudo. Sugere-se também maior investimento em formação continuada de maneira a produzir dinâmicas de intervenções de longo prazo, e com presença de reflexão profunda que entenda o docente também como construtor do programa, e não como mero reproduzidor desse. Pode-se começar pelo empoderamento das reuniões nos próprios espaços escolares, já que a pesquisa de campo aqui apresentada, referenda o seu enorme potencial como espaço/tempo de reflexão docente e produção de conhecimento. Sugere-se, também, a conformação de uma rotina de trabalhos de campo dos profissionais que atuam nas unidades do Projeto nos bairros que as escolas se localizam. Dessa maneira, pode se iniciar o conhecimento da realidade local para que de fato referências espaciais do educando possam começar a fazer parte do cotidiano pedagógico das escolas.

No que tange à formação docente em geografia especificamente, aconselha-se a difusão de geotecnologias nas escolas a partir da produção de dinâmicas formativas que discutam a utilização inicial desse material em conjunto com as características da

educação geográfica aqui apresentada. Dessa maneira, fugir-se-á da modernização conservadora, e conseguir-se-á fazer com que a geografia deixe de ser uma mera disciplina que passa pela vida do aluno para se configurar em um saber que estará presente ao longo de toda a sua vida.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, R.D. **A fotografia e a construção da imagem da Escola normal na Reforma Fernando Azevedo** In SOCIEDADE BRASILEIRA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. I Congresso Brasileiro de História da Educação: História e historiografia. Rio de Janeiro. Fórum de ciência e cultura, UFRJ, p. 223-224, 2000.
- ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar – Espaço de participação da comunidade**, Ed. Cortez, São Paulo, 2003.
- ALMEIDA, R.D. **Do desenho ao mapa – Iniciação cartográfica na escola**. Ed. Contexto, 2011.
- ANDRÉ, M.E.D.A.de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 13ªed.2007(Série Pedagógica), 2007.
- BARBOSA, L.M. **Estado e poder: “quando a escola era risonha e franca...” (Rio de Janeiro, 1808-1928)**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em História Social, UFRJ, Rio de Janeiro, 1988.
- BARRETO, R.G. **Discursos, tecnologias, educação**. Ed. UERJ, Rio de Janeiro, 2009.
- BARRETO, R.G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. Edições Loyola. São Paulo, 2002.
- BARROS, A.M.A. **A escola nas práticas discursivas ao olhar: sociabilidade e educação na cidade do Rio de Janeiro ao início do século XX**. In MAGALDI, A.M. et all (org) Educação no Brasil: história, cultura e política. EDUSF, p. 287-309, 2003.
- BARROS, Rafael Silva de; CRUZ, Carla Bernadete Madureira. **Relações entre a cartografia digital, o sensoriamento remoto e o geoprocessamento: O uso do geoprocessamento nos estudos ambientais - potencialidades e restrições**, 2005.
- BEISIEGEL, C.R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Liber Livro Editora, Brasília, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1999. PCN, 1999.

BREMAEKER, François. **Evolução do Quadro municipal brasileiro no período entre 1980 e 2001**, Instituto Brasileiro de Administração Municipal, 2001, Série Estudos Especiais, n. 20.

CALLAI, H.C. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. In CASTELLAR, S.M.V. (org.) Educação geográfica e as teorias de aprendizagem. Caderno CEDES, Campinas, n.66, p. 227-247, 2005.

CALLEGARI, Cesar. **Uma Nova supervisão para um novo mapa educacional paulista**, Revista AFASE, ano 2004, In www.cesarcallegari.com.br (acesso 02/01/2009).

CÂMARA, Gilberto. **Representações computacionais do espaço geográfico**. In: Casanova, Marco; Câmara, Gilberto; Davis, Clodoveu; Vinhas, Lúbia; Queiroz, Gilberto Ribeiro de. Banco de dados geográficos. Disponível, 2005 em: <<http://www.dpi.inpe.br/livros/bdados/index.html>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

CÂMARA, Gilberto; DAVIS, Clodoveu. (2001) **Introdução à ciência da geoinformação**. Disponível em: <<http://www.dpi.inpe.br/gilberto/livro/>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

CAMPOS, J.C.P. **Políticas de Educação pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2010.

CANDAU, V.M. **Universidade e formação de professores: que rumos tomar?** In CANDAU, V.M. (org.) Magistério: Construção cotidiana. 3ª edição. P. 30-50, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais** In CANDAU, V.M. Magistério: Construção cotidiana. Petrópolis. Ed. Vozes, p. 51-68, 1997.

CANTO, T.S., ALMEIDA, R.D. **Mapas feitos por não-cartógrafos e a prática cartográfica** In ALMEIDA, R.D. Novos rumos da cartografia escolar – Currículo, linguagem e tecnologia, Ed. Contexto, 2011.

CAPEL, Horacio. **Geografía en red a comienzos del tercer milenio: para una ciencia solidaria y em colaboración**, Barcelona: In: Revista Scripta Nova, 2010. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-313.htm>

CARDOSO, T.M.R.F.L. **As luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro, 1759-1834.** Ed. Da Universidade São Francisco, 2002.

CARR, N. **A geração superficial - O que a internet está fazendo com os nossos cérebros.** Ed. Agir, 2011.

CARVALHO, J.S.F. **A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola** In Estudos avançados, V. 21, p. 307-310, 2007.

CARVALHO, M.I. **Fim de século: a escola e a geografia.** 2º edição. Ed. UNIJUI, 2004.

CARVALHO, Marília Sá; PINA, Maria de Fátima; SANTOS, Simone Maria dos. **Conceitos básicos de sistemas de informação geográfica e cartografia aplicada à saúde,** Ministério da saúde, Brasília, 2000.

CARVALHO, V.M.S.G. **Sensoriamento remoto no ensino básico da geografia: Definindo novas estratégias.** Tese de doutorado. Departamento de geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2006.

CASTELLAR, S.M.V. **A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar.** In ALMEIDA, R.D. Novos rumos da cartografia escolar – Currículo, linguagem e tecnologia. Ed. Contexto, p. 121-136, 2011.

CASTELLAR, S.M.V. (org) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo. Contexto, 2005.

CAVALCANTE, M.J. **CEFAM: Uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo. Cortez, 1994.

CAVALCANTI, L.S. **Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos.** In ALBUQUERQUE, M.A.M. et all (orgs) Formação, pesquisas e práticas docentes. Ed. Gráfica, v.1, 2013.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 9º edição. Campinas, Papirus, 2006.

CAVALCANTI, N. **O Rio de Janeiro setecentista: a vida e a construção da cidade da invasão francesa até a chegada da Corte.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Revista Em Aberto, 2009, INEP – MEC.

CAVALIERE, A.M.V. **Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo.** Revista Teias. FAE-UERJ, Rio de Janeiro, ano 3, n.6, p. 116-126, 2002.

CHAGAS, V. **O ensino de 1º e 2º graus. Antes, agora e depois?** São Paulo: Ed. Saraiva, 1982.

CIAVATTA, M. **A escola do trabalho: a fotografia como fonte histórica.** In MAGALDI, A.M. et all (org) **Educação no Brasil: história, cultura e política.** EDUSF, p. 311-332, 2003.

CRUZ, Carla Bernadete Madureira; FERNANDES, Manoel do Couto; BARROS, Rafael Silva de. **Notas de Aula. Disciplina Representação e análise de dados espaciais. Programa de Pós-Graduação em Geografia.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brasil, 2010.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Estado e políticas de financiamento em Educação** In Revista Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100, 2007, p. 831-855.

_____. **Cidadania republicana e educação: governo provisório do mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891,** Ed. DP&A, Rio de Janeiro, 2001.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: A redenção da Educação Básica?** in Revista Educação e Sociedade, vol. 27, n.96, 2006, p. 753-774.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e as verbas da Educação,** Ed. Xamã, São Paulo, 2001.

DAVIES, Nicholas. **Fundo do Ensino Fundamental: Valorização da Educação e do Magistério Público?** In 20ª Reunião Anual da ANPED, 1998, Grupo de Trabalho do “Ensino Fundamental”.

DUARTE, Fábio; PIRES, Hindenburgo Francisco. **La inclusión digital, tres conceptos fundamentales: conectividad, accesibilidad, comunicabilidad.** Ar@cne (Barcelona), v. 150, p. 1-17, 2011.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Regulação sistêmica e política de financiamento da Educação Básica** In Revista Educação e Sociedade, vol. 26, n.92, p. 821-839, Campinas, 2005.

DUARTE, S.G. **Dicionário Brasileiro de Educação.** Rio de Janeiro. Ed. Antares. 1986.

FÁVERO, Osmar. (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.** Ed. Autores Associados, Campinas: 1996.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Série documental. Textos para discussão, 26 p. Brasília, 2007.

FERREIRA, K.Z. **Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 2012.

FLORENZANO, Tereza Gallotti. **Geotecnologias na geografia aplicada: difusão e acesso.** Revista do Departamento de Geografia, n. 17, p. 24-29. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 15ª edição. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** Ed. Cortez, 4ª edição, São Paulo, 2000.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Ed. Vozes, Petrópolis, 1998.

GILES, T.R. **Dicionário de Filosofia – termos e filósofos.** São Paulo: EPU, 1993.

GOMES, M.V.S. **Para além dos muros da escola: caminhos para compreensão da educação na cidade.** Dissertação de mestrado. Departamento de geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.

GOMES, Sandra Cristina. **Fatores explicativos das diferentes estratégias de municipalização do ensino fundamental nos governos subnacionais do Brasil (1997-2000),** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo- USP, São Paulo, 2008.

GONÇALVES, E.S. **O uso de geotecnologias na construção nas relações entre as mudanças na paisagem rural na bacia do rio São João/RJ e a dinâmica socioeconômica regional.** Dissertação de mestrado. Departamento de geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2011.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** Boitempo Editorial, 2011.

HARVEY, D. **O espaço como palavra-chave.** In CASTREE, N. et all. (org.) David Harvey: a critical reader, 2006.

HARVEY, D. **A justiça social e a cidade.** Ed. Hucitec. São Paulo, 1980.

LACOSTE, Y. **A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas. Ed. Papirus, 1988.

LEHER, R. **A new lord of education? World bank policy for peripheral capitalism.** In Journal for critical education policy studies, 2004.

LESTEGÁS, F.R. **Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar.** Boletín de la A.G.E., n.33, p. 173-186, 2002.

LOBO, Thereza. **Descentralização: Conceitos, princípios, prática governamental** In Cadernos de Pesquisa, FCG, n. 74, São Paulo, 1990, p. 05-10.

LOPES, C.S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade.** Tese de doutorado. Apresentada ao Departamento de Geografia Humana da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

LUCAS, Sônia. **Projeto Escolas do amanhã: Possibilidades multiculturais?** Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2011.

MARQUES, J.S. **Os desvalidos: o caso do Instituto Profissional Masculino (1894-1910) – Uma contribuição a história das instituições educacionais na cidade do Rio de Janeiro.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1996.

MARTINEZ, A.F. **Educar e instruir: a instrução popular na Corte Imperial – 1870 a 1879.** Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal Fluminense (UFF), 1997.

MELLO, Y.B. **Aprender para viver, viver para aprender: pedagogia Uerê-Mello, ensino diferenciado para bloqueios cognitivos.** Rio de Janeiro, 2010.

MENDONÇA, E.F. **A regra e o jogo – Democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** FE/UNICAMP. Campinas, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Orientação para o FUNDEF,** Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2004.

MONBEIG, P. **Novos estudos de geografia humana brasileira.** São Paulo: Difusão europeia do Livro, 1957.

MORAES, F.C.G. **A organização do tempo nas escolas de tempo integral: um estudo nos CIEPs da 8º CRE – Município do Rio de Janeiro.** Dissertação de mestrado. Departamento de Educação da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2008.

MORAES NOVO, E.M.L. **Sensoriamento remoto – Princípios e aplicações.** Ed. Blucher, 3º edição, 2008.

NORONHA, Rudolf. **Movimentos de emancipação municipal no estado do Rio de Janeiro a partir de 1985,** Monografia, Departamento de Geografia, 1993, Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ.

OLIVA, J.T. **Ensino de Geografia: Um retardo desnecessário** In CARLOS, A.F.A.A. (org) *Geografia na sala de aula*, 3º edição, São Paulo, Ed. Contexto, p. 34-49, 2001.

PASSINI, E.Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia**. Ed. Cortez, 1º edição, 2012.

PIMENTA, S.G. (org.) **Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. Cortez Editora, São Paulo, 2011.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor**. In Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, V.22, n.2, p.72-89, 1996.

PINHEIRO, A.C. **Produção acadêmica sobre a formação do professor de geografia no Brasil 1974/2003**. In Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2005. Dourados/MS.

PONTUSCHKA, N.N. **A Geografia: Ensino e pesquisa** In CARLOS, A.F. (org.) **Novos caminhos da Geografia**, São Paulo, Ed. Contexto, p. 111-142, 2001.

RAMOS, C.S., SANCHEZ, M.C. **Estudo metodológico da classificação de dados para Cartografia temática**. Geografia (25): 23-52, 2000.

RAMOS, J.A.S. (org.) **Análise espacial 2D e 3D com Arcgis**. Material didático do curso de extensão oferecido pelo Laboratório de Geoprocessamento do Departamento de Geologia Aplicada da Faculdade de Geologia (LABGIS). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

RAMOS, José Augusto Sapienza (Org.) **Sistemas de posicionamento global: teoria e prática**. Material didático do curso de extensão oferecido pelo Laboratório de Geoprocessamento do Departamento de Geologia Aplicada da Faculdade de Geologia (LABGIS). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

RÊGO, J. **As bases socioeconômicas dos partidos políticos no Brasil: 1982-1990**. Dissertação de mestrado em Ciência política, UFPE, Recife, 1993.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Ed. Bloch, Rio de Janeiro, 1986.

RODRIGUES, E.O. **Um “Campo de pacificação”? Algumas considerações sobre o Programa das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado. Departamento de geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.

ROLDÃO, M.C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.12, n.34, p. 94-103, 2007.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1982.

ROSA, I.G.G.F. **A gestão escolar democrática: O caso da rede municipal de Mesquita/RJ.** Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2009.

SÁ MOTTA, R.P. **As Universidades e o Regime militar - Cultura política brasileira e modernização autoritária.** Zahar Editora. 2014.

SANTOS, F.R. **Os clubes escolares do Rio de Janeiro: Alternativa de ampliação da jornada escolar.** Dissertação de mestrado. Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização – do pensamento único à consciência universal.** 20° edição. Ed. Record, 2011.

SANTOS, M. **Pensando o Espaço do Homem.** Ed. USP, São Paulo, 2004.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** Ed. Hucitec, São Paulo, 1996.

SANTOS, T.L.A. **Inovações e desafios do Programa Bairro escola de Nova Iguaçu/RJ.** Dissertação de mestrado. Departamento de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2010.

SAVIANI, D. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro** In Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, 2009.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas.** 11° edição. Autores associados. 2008.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 17° edição. Campinas, Autores associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de Ensino e planos de Educação: o âmbito dos municípios** In Revista Educação e Sociedade, 1999, n. 69.

SHIRKY, C. **A cultura da participação – Criatividade e generosidade no mundo conectado.** Ed. Zahar. Rio de Janeiro, 2011.

SICCA, Carlos Ivan. **A municipalização do ensino e suas implicações no município de Rio das Pedras (SP)**, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba- UNINEP, 2005, Piracicaba.

SILVA, J.L.B. **Formação de professores e suas abordagens didáticas.** In Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Dourados/MS. UFSM, 2005.

SILVA, C.S.B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2º edição. Autores associados, 2003.

SIMIELLI, M.E.R. **Cartografia e Ensino: proposta e contraponto de uma obra didática.** São Paulo. Tese de livre docência. Faculdade de filosofia, Letras e ciências humanas. Universidade de São Paulo (USP).

SISSON, R. **Escolas públicas do Primeiro grau: inventário, tipologia e história: Rio de Janeiro (1870-1945).** Revista de Arquitetura, FAU/UFRJ, volume VIII, p. 63-68, 1990.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2002.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n.14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério.** In CANDAU, V.M. (org.) Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro. DP & A, 2000.

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

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Cartilha do FUNDEB- Principais Mudanças em relação ao FUNDEF,** Assessoria técnica e Controle Externo do Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco, Recife, 2007.

TRIBUNAL DE CONTAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO (TCMRJ). **Relatório do Programa de visita às escolas da rede municipal de ensino – Exercício 2012**, 2012.

VEIGA, Teresa Cristina; XAVIER-DA-SILVA, Jorge. **Geoprocessamento aplicado à identificação de áreas potenciais para atividades turísticas: o caso do município de Macaé – RJ**. In: XAVIER-DA-SILVA, Jorge; ZAIDAN, Ricardo Tavares. (orgs) Geoprocessamento & análise ambiental: aplicações – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

VENTURI, L.A.B. **A técnica e a observação na pesquisa**. In VENTURI, L.A.B. Geografia – Práticas de campo, laboratório e sala de aula. Ed. Sarandi. São Paulo, p. 11-28, 2011.

VESENTINI, J.W. **A formação do professor de geografia – Algumas reflexões**. In PONTUSCHKA, N.N., OLIVEIRA, A.U. (orgs) Geografia em perspectiva. São Paulo. Ed. Contexto, p. 235-240, 2002.

XAVIER-DA-SILVA, Jorge. **Geoprocessamento para Análise Ambiental**. Rio de Janeiro, 2001.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Trd. Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO I – Questionário destinado a todos os professores da escola pesquisada.

1) Data de nascimento:

2) Professor de qual modalidade ?

() Séries iniciais () Séries finais () Projetos

3) Qual é a sua formação máxima?

() Normalista () Ensino Superior () Pós-graduado () Mestre () Doutor

() Pós-doutor

4) Informe áreas e instituições de formação de acordo com a resposta acima

5) Tempo de carreira no magistério _____

6) Tempo de carreira no município _____

7) Tempo de trabalho na escola estudada _____

8) Qual é sua carga horária de trabalho na SME? _____

8) Você é lotado nessa escola? Se não qual é a escola da sua lotação? _____

9) Você faz dupla regência? Em qual escola? _____

10) Trabalha em outras escolas? Quais? _____

11) Você mora em qual bairro? _____

12) Você usa elementos do bairro em suas aulas? Explique _____

13) Você usa o laboratório de informática em suas aulas? Com qual frequência? Caso utilize, explique: _____

14) Fora o laboratório de informática, quais elementos das novas tecnologias você usa em suas aulas? Caso utilize, explique: _____

15) Como qual frequência você participa de alguma formação continuada atrelada a SME? _____

Descreva _____

16) Com qual frequência você participa de alguma formação continuada em novas tecnologias atrelada a SME? _____

Descreva _____

17) Você já participou de alguma dinâmica de formação continuada atrelada ao Programa “Escolas do amanhã”?

Explique _____

ANEXO II – Questionário destinado aos alunos da escola pesquisada

- 1) Informe sua turma e série _____
- 2) Qual é o bairro que você mora? _____
- 3) Com qual frequência você utiliza o laboratório de informática da escola? _____
Como os professores usam esse laboratório? _____

- 4) Os professores utilizam características do bairro nas aulas? Explique de que maneira: _____

- 5) Quais são as novas tecnologias que os professores utilizam em suas aulas? Explique _____

ANEXO III – Entrevista semiestruturada com os professores de geografia

- 1) Fale sobre a sua formação inicial, carreira e idade.
- 2) Fale sobre a formação continuada que recebe ou recebeu da rede municipal do Rio de Janeiro.
- 3) O que você acha do Programa escolas do amanhã? Você optou por participar do Programa? Disserte.
- 4) O que você acha da formação continuada que lhe foi oferecida no Programa “Escolas do amanhã”? Você conhece a “Pedagogia Uerê-Mello”?
- 5) Qual é a relação de sua prática com o bairro da escola?
- 6) Qual é a relação de sua prática com as mães voluntárias, educadores comunitários ou educadores do Programa “Mais educação”?
- 7) Você recebeu alguma formação continuada pela SME sobre o uso de novas tecnologias?
- 8) Você recebeu alguma formação continuada pela SME sobre o uso de geotecnologias?
- 9) Como é o uso de novas tecnologias em suas aulas?
- 10) Você recebeu alguma formação continuada pela SME específica em geografia?
- 11) Você utiliza alguma geotecnologia em sua prática? Exemplos: SIGs, sensoriamento remoto, ambientes com uso de representações cartográficas na internet etc
- 12) Cite contribuições para a introdução de geotecnologias no espaço escolar.
- 13) Cite contribuições para um programa de formação continuada em geografia na escola e no Programa “Escolas do amanhã”.