



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALINE MIRANDA FONSECA

AGENDA DA POLÍTICA E GESTÃO DAS ESCOLAS EXPERIMENTAIS
BILÍNGUES PORTUGUÊS-INGLÊS DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO

2018

Aline Miranda Fonseca

AGENDA DA POLÍTICA E GESTÃO DAS ESCOLAS EXPERIMENTAIS
BILÍNGUES PORTUGUÊS-INGLÊS DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Daniela Patti do Amaral

Rio de Janeiro

2018

F676a Fonseca, Aline Miranda
AGENDA DA POLÍTICA E GESTÃO DAS ESCOLAS
EXPERIMENTAIS BILÍNGUES PORTUGUÊS-INGLÊS DA
PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO / Aline Miranda
Fonseca. -- Rio de Janeiro, 2018.
162 f.

Orientadora: Daniela Patti do Amaral.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Políticas educacionais. 2. Gestão escolar. 3.
Programa Rio Criança Global . 4. Escolas bilíngues.
I. Patti do Amaral, Daniela, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**AGENDA DA POLÍTICA E GESTÃO DAS ESCOLAS EXPERIMENTAIS BILÍNGUES PORTUGUÊS INGLÊS DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO**"

Mestrando(a): **Aline Miranda Fonseca**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Daniela Patti do Amaral**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 11 de maio de 2018.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Daniela Patti do Amaral- Presidente

Prof(a). Dr(a). Vânia Cardoso da Motta

Prof(a). Dr(a). Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força e sabedoria para lidar e superar todos os obstáculos até aqui.

Aos meus pais, que estão sempre comigo me dando apoio para enfrentar e ultrapassar barreiras, muitas delas invisíveis a olho nu.

Ao meu grande amor, Bruno Gawryszewski, pelas discussões sobre assuntos acadêmicos, por todo serviço doméstico que deixei por sua conta durante o mestrado e, principalmente, por estar incondicionalmente ao meu lado.

Aos companheiros do GESED/UFRJ que acompanharam meus relatos tragicômicos nos últimos dois anos e, em especial, minha orientadora Daniela Patti (“*teacher-boss*”), pelas orientações ao vivo, via celular e Skype, pelas horas de papo e sua competência, otimismo, e bom humor.

Agradeço aos integrantes da banca, professoras Vânia Motta e Ligia Coelho, pelas contribuições.

Aos amigos de vida (Natalia, Marianne, Mariana e Daniel Cupertino) fica aqui a prova que repetir de ano ou ficar em recuperação no Ensino Médio não é o fim da linha.

Aos companheiros de profissão que estiveram presentes nos mais diversos momentos desta pesquisa.

RESUMO

FONSECA, Aline Miranda. Agenda da política e gestão das escolas experimentais bilíngues português-inglês da Prefeitura do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A partir da perspectiva de que uma política educacional tem um ciclo que envolve diferentes contextos (BOWE e BALL, 1992), a presente dissertação teve como objetivos 1) explicitar o contexto da agenda e a atuação do Programa Rio Criança Global (PRCG), uma política de ampliação do ensino de língua inglesa na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, além dos objetivos, justificativas e demandas que ancoraram a criação da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) e a empresa Learning Factory (LF), compreendendo o período 2014-2017 e 2) explicar o contexto da prática (BALL, MAGGUIRE E BRAUN, 2016) a partir das particularidades da gestão escolar em escolas experimentais municipais bilíngue português-inglês (EB) dentro do quadro de uma parceria que se pauta no desempenho escolar. A gestão escolar é permeada por características objetivas e subjetivas, consideradas interdependentes em âmbito escolar, pois os recursos objetivos são operados por seres carregados de subjetividade, que trazem consigo experiências, vontades e opiniões acerca daquilo que os cerca (LIMA, 2014; SOUZA, 2009). Parece nítido que os interesses do gestor escolar nas EB não estarão sempre em consonância com os demais envolvidos. Assim, o trabalho do diretor escolar transcorre em um cenário que se mostra empresarial capitalista, contando com uma parceria com uma empresa privada que interfere no cotidiano escolar. É possível concluir que o PRCG contou, desde sua criação, com uma parceria com algumas características que se assemelham a um misto de parceria público-privada e boa governança e que as EB adotaram mecanismos similares aos de uma empresa tipicamente capitalista para seleção e gestão do trabalho de professores de língua inglesa.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Ciclo de Políticas; Escola bilíngue; Programa Rio Criança Global; Gestão educacional.

ABSTRACT

FONSECA, Aline Miranda. Agenda da política e gestão das escolas experimentais bilíngues português-inglês da Prefeitura do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The aims of this research are to explain the context of the agenda and the activities of the Rio Global Child Program (PRCG), a policy which expanded English language teaching on public borough schools from the city of Rio de Janeiro, in addition to the aims, justifications and demands which supported the creation of a partnership between the Borough Department of Education (SME-RJ) and Learning Factory (LF) during the period of three years (2014-2017) and 2) explain the context of the practice from the features of school management on public bilingual schools (EB) within the framework of a partnership that focuses on school performance. School management is surrounded by objective and subjective features, which are considered interdependent on school environment. It seemed clear that the interests of the school manager in the EB will not always be similar to the other professionals from that environment. Thus, the work of the school manager is performed in a capitalist scenario that even counts on a partnership with a private company that interferes with school routine. It is possible to conclude that the PRCG has, since its inception, been associated with some characteristics that resemble a mix of public-private partnership and good governance, and that the EB have adopted mechanisms similar to those of a typically capitalist company as work force is selected and English teachers performances are managed.

Keywords: Public Policies; Policy Cycle; Bilingual school; Rio Global Child Program; Educational management.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 Levantamento CAPES
- Quadro 2 Levantamento Scielo
- Quadro 3 Levantamento ANPED, GT 05 – Estado e política educacional
- Quadro 4 Quantitativo de professores e suas respectivas categorias. PCRJ, 2017
- Quadro 5 Professores de inglês da PCRJ, 2017.
- Quadro 6 Relação de participantes da pesquisa
- Quadro 7 Correntes da Nova gestão pública presentes no PRCG: gerencialismo e boa governança.
- Quadro 8 Implicações de Políticas
- Quadro 9 Vantagens do modelo de PPP na perspectiva dos setores públicos e privados
- Quadro 10 Financiamento e prestação de serviços em PPP internacionais
- Quadro 11 Tipos de contratos em Educação
- Quadro 12 Programas estratégicos em educação.
- Quadro 13 Programa Rio Criança Global: objetivos e informações financeiras
- Quadro 14 Atualização dos valores do PRCG para o ano 2014.
- Quadro 15 Relação de escolas bilíngues da Prefeitura do Rio de Janeiro
- Quadro 16 Trajetória profissional das diretoras entrevistadas.
- Quadro 17 Resultados da prova da rede SMERJ para o 6º ano em 2016.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Inglês como prerequisite na educação superior.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Estrutura do PRCG
- Figura 2 Localização das EB no município do Rio de Janeiro.
- Figura 3 Evolução das PPP no Brasil
- Figura 4 Megaeventos durante a gestão Paes
- Figura 5 Visibilidade global dos megaeventos na cidade do Rio de Janeiro.
- Figura 6 Logo dos Jogos Olímpicos 2016
- Figura 7 Organograma da gestão escolar das EB

LISTA DE SIGLAS

ACARA	Currículo Escolar Australiano
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BN	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CI	Cultura Inglesa
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CP	Coordenador pedagógico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DOMRJ	Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro
DP	Discurso pedagógico
EB	Escolas bilíngues português-inglês
EDI	Espaços de Desenvolvimento Infantil
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
TU	Turno único
FMI	Fundo Monetário Internacional
GENTE	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias da Educação
GEO	Ginásio Experimental Olímpico
GESED	Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais
GT	Grupos de Trabalho
HTML	<i>HyperText Markup Language</i> (Linguagem de Marcação de Hipertexto)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDERIO	Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua estrangeira
LF	Learning Factory
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organizações não-governamentais
P1 ou PI	Professores especialistas
PII ou P2	Professores generalistas
PA	Professor articulador
PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PEA	Programa de Escolas Associadas da UNESCO
PEF	Professor de Ensino Fundamental (Anos Iniciais ou Anos Finais)
PEI	Professor de Educação Infantil
PIB	Produto Interno Bruto

PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPP	Parcerias público-privado
PRCG	Programa Rio Criança Global
PROPAR	Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas do Rio de Janeiro
SBCI	Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECPAR	Secretaria Especial de Concessões e Parcerias Público-Privadas da PCRJ
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro
TU	Turno único
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
YLE	<i>Young Learners English</i>
ZFZ	<i>Zip From Zog</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	38
1.1 GERENCIALISMO: CONTEXTO HISTÓRICO	38
1.2 (NEO)GERENCIALISMO: ASPECTOS DA/NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	42
1.2.1 A influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais	45
1.2.2 Contexto de influência e da produção de texto presentes nas parcerias público-privadas (PPP) na educação (neo)gerencialista	55
2. O PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL (PRCG) NO CONTEXTO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS (PPP).....	60
2.1 A AGENDA E O TEXTO DA POLÍTICA: O PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL (PRCG).....	62
2.1.1 Plano Estratégico e Plano Plurianual	63
2.2. A RELAÇÃO DE PARCERIA ENTRE EMPRESA LEARNING FACTORY (LF) E A SME-RJ.....	71
2.2.1 Exame de Cambridge YLE Starters nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro	73
2.2.2 Material didático.....	74
2.3 A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS EXPERIMENTAIS: GEO E EB	76
3. O LUGAR DO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DA EXPANSÃO À OBRIGATORIEDADE.....	82
3.1 AGENDA DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO DE IDIOMAS: DEMANDAS LEGAIS ACERCA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	82
3.1.1 A geopolítica do ensino do inglês: século XIX - 1940.....	83
3.1.2 A geopolítica do ensino do inglês: do pós-guerra até a Lei 5.692/71	88
3.1.3 A geopolítica do inglês no Brasil dos anos 1980 aos dias atuais.....	93
3.2 INGLÊS COMO LE NA BNCC	99
4. A ATUAÇÃO NA/DA POLÍTICA: PERCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE AS EB.....	107
4.1 PERFIL DOS GESTORES E TRANSIÇÃO DE ESCOLAS REGULARES PARA EB	107
4.1.1. Trajetórias dos diretores escolares e percepção sobre as EB dos diferentes atores	109
4.1.2 A transição de escola regular para EB.....	114
4.1.3 Seleção dos professores de inglês para atuar nas EB.....	115
4.2. O TRABALHO DO GESTOR E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EB	120

4.2.1 Diferenças entre a ação gestora em escola regular e na EB	120
4.2.1.1. O professor articulador (PA)	126
4.2.2 Percepções dos gestores sobre o trabalho docente	131
4.2.3 A percepção do gestor sobre a atuação da LF nas EB	137
4.3. EFEITOS E RESULTADOS DAS EB	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE	162

INTRODUÇÃO

A trajetória que conduziu minha chegada a esta pesquisa teve início em 2011. Fui uma entre os novos docentes de língua inglesa convocados do concurso público de 2010 em função da ampliação do ensino de inglês na rede municipal do Rio de Janeiro, o Programa Rio Criança Global. Minha relação com o ensino público começou brutal. Um verdadeiro estágio probatório. Lecionar para crianças de uma das áreas mais conflagradas da cidade, ao lado da entrada de uma favela da Praça Seca, bairro localizado na zona oeste, região com o menor Índice de Desenvolvimento Humano - IDH do município¹. Tinha medo de ir trabalhar, pois os confrontos entre traficantes e polícia eram frequentes. Ficávamos, funcionários e alunos, sem saber como e se sairíamos da escola em segurança.

Anos depois, consegui uma cessão para uma unidade experimental bilíngue português-inglês da Prefeitura do Rio. Nove escolas em um universo de milhares. Os professores de inglês que se interessavam em ali atuar passariam por processo seletivo interno e atuariam em regime de quarenta horas semanais. Aulas diárias de inglês, poucas turmas para cada professor de língua inglesa e intermináveis planejamentos de aulas, trinta tempos por semana.

As escolas escolhidas para se transformarem em bilíngues sofreriam mudanças, como se tornarem escolas de turno único e primeiro segmento do Ensino Fundamental, nas quais as crianças permaneceriam sete horas. Os professores de inglês seriam os responsáveis por trazerem a língua e a cultura dos falantes do idioma para o cotidiano escolar. Muito trabalho, poucos recursos e gestores que recebiam as mudanças na rotina escolar como um desafio positivo.

Perguntava-me sobre os motivos que levariam uma Prefeitura a promover essa ampliação do ensino de inglês em toda a rede, fazer uma contratação em massa de professores de língua inglesa e alterar a rotina de algumas escolas para que se tornassem unidades experimentais bilíngues. Por que **essas** nove escolas? Como é ser diretor de uma escola experimental, pública e bilíngue? Em meio a tantos desafios na educação, criar escolas bilíngues seria prioridade?

¹ Conforme informação do Instituto Rio (2018).

Como acontece com qualquer pessoa curiosa, as perguntas surgiam e, apesar de todo envolvimento com aquele dia a dia de escola bilíngue, as respostas só seriam obtidas se fosse possível estudar a fundo o assunto e entrevistando gestores dessas escolas. Foi assim que, depois de muito *brainstorm* com família e amigos, decidi tentar o processo seletivo para o mestrado.

Quando se é oriundo de universidade privada – e isso custou a ficar claro para mim – o acesso à pesquisa é escasso quando não é nulo. Tinha ouvido poucas vezes falar em iniciação científica (só durante a realização de um curso *lato sensu* em uma universidade pública passei a ouvir a expressão com mais frequência). E tinha que ser na Faculdade de Educação, pois lá eu teria acesso às discussões do jeito que queria, considerando os questionamentos que o trabalho docente na rede pública trazia e que tanto se relacionavam com as experiências profissionais na iniciativa privada.

Construção do objeto de pesquisa

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa sobre a política de expansão do ensino de língua estrangeira - inglês - na rede municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro denominada Programa Rio Criança Global (PRCG) e as percepções dos gestores de escolas bilíngues que integram a rede e que se inserem nesse recente Programa. O estudo está inserido na linha de pesquisa Políticas e Instituições Educacionais, que desenvolve investigações relativas às instituições escolares, do ponto de vista da sua estrutura e cultura organizacional e dos condicionantes políticos e sociais que interferem no seu modo de funcionamento. Integra as investigações sobre gestão escolar realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais (GESED), no âmbito das pesquisas que buscam explicitar, entre outras questões, a gestão escolar em escolas públicas no Rio de Janeiro. O estudo está articulado ao projeto Gestão democrática: um estudo sobre as práticas colegiadas e a gestão em escolas públicas no Brasil e em Portugal, coordenado pela professora Daniela Patti do Amaral, cadastrado na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ, em agosto de 2015, conforme o Parecer N°1.182.940.

Objetivos

O estudo teve como objetivo geral investigar a agenda da política de expansão do ensino de língua estrangeira - inglês - na rede municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro através do Programa Rio Criança Global (PRCG) e explicitar as percepções dos

gestores de escolas bilíngues português-inglês que integram a rede e que se inserem nesse recente Programa. Para alcançar esse objetivo, buscou-se:

1) Analisar o contexto da agenda e a atuação do Programa Rio Criança Global (PRCG), uma política de ampliação do ensino de língua inglesa na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, além dos objetivos, justificativas e demandas que ancoraram a criação da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SMERJ) e a empresa *Learning Factory* (LF), compreendendo o período 2014-2017, que coincide com o término do contrato vigente até 2016 e o início da gestão do prefeito Marcelo Crivella, em 2017.

2) Investigar o contexto da prática a partir das particularidades da gestão escolar em escolas experimentais municipais bilíngue português-inglês (EB) dentro do quadro de uma parceria que se pauta no desempenho escolar, levando em conta o período acima mencionado.

A perspectiva de gestão focada em elevadas performances de docentes e gestores altamente eficazes e competitivos nos leva a um ponto essencial para a pesquisa, cujo objetivo foi investigar e explicitar as implicações e desdobramentos na gestão das unidades escolares transformadas EB a partir da parceria entre SMERJ e LF. As parcerias público-privadas (PPP) na rede pública de ensino trazem questões relativas à gestão democrática nas escolas, sobretudo por se pautar no modelo de gestão empresarial, gerencialista, conforme será explicado mais adiante. Esse modelo vem sendo introduzido no espaço escolar muito por meio dessas parcerias com o setor privado, que por sua vez é respaldado pelas políticas dos organismos internacionais e levado a uma agenda para a educação que acaba por legitimar o discurso gerencialista. O PRCG é o cenário utilizado para explicitar essa questão, sendo o recorte as escolas bilíngues (EB) português-inglês que integram o PRCG.

Ao discorrer pelo contexto histórico que criou condições políticas e legais para legitimar as PPP, chamo a atenção para o discurso da melhoria da qualidade: redução dos custos, tendo como consequência gerar melhores resultados, sobretudo no âmbito social. Na educação, o discurso é que tais mecanismos trariam melhores resultados na aprendizagem. Para isso, os procedimentos usados seriam o melhor controle dos processos, sistema de bonificação, responsabilização, performatividade, prestação de contas. Além disso, também foi possível verificar no decorrer do estudo que um

discurso que está inserido nesse contexto gerencial se faz bastante presente: a redução das contradições próprias do modo de produção capitalista que é a criação de condições de equidade de oportunidades educacionais na educação. Ao criá-las, todos, portanto, estariam em condições de futuramente estarem inseridos no mercado de trabalho.

O que se percebeu no recorte desta pesquisa (as EB), no entanto, é que a gestão dessas escolas experimentais que focam no ensino bilíngue, ao promoverem o discurso de equidade de oportunidades educacionais, levantam questões concernentes à gestão democrática: como é posta em ação² a política de ampliação do ensino de língua estrangeira, presente em documentos legais como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)? O que é ser gestor de uma EB nessa perspectiva?

Justificativas

A pesquisa permitiu conhecer a estrutura de uma política em vigor, ainda jovem, e que já vem enfrentando mudanças significativas – teve início com a parceria entre SMERJ e a LF, firmada de 2009 até o final de 2016. Em novembro de 2016, foi publicada a diretriz curricular para as escolas experimentais e, no decorrer do final do ano de 2016 pairou a dúvida acerca da renovação da parceria tendo em vista a mudança no quadro da Prefeitura do Rio de Janeiro. Por fim, a parceria perdurou, na prática, dentro das EB, até o final de 2017. Afinal, como salienta Cunha (1997, p.1) o país é um vasto cenário para uma administração "zigzag" que se traduz em:

Oscilações resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a *sua* idéia 'salvadora' para a crise da educação, o *seu* plano de carreira, a *sua* proposta curricular, o *seu* tipo de arquitetura escolar, as *suas* prioridades. Assim, as idéias 'salvadoras' (...) mudam a cada quatro anos, freqüentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente do ministério ou da secretaria da educação durante todo o mandato do presidente, do governador ou do prefeito.

Nesse sentido, o 'zig' seria a criação de um programa ou política educacional sendo posta em prática. O 'zag' são as adaptações sofridas por essa mesma política após a mudança da gestão, o que pode sugerir até mesmo sua extinção.

Todas as alterações na agenda dessa política de ampliação do ensino de inglês ocorreram sem que houvesse, até então, um estudo mais aprofundado sobre o desenho da política, seu alcance, efeitos e resultados. O cenário escolhido – as EB – nos

²A atuação da política, sob a expressão *policy enactment*, cunhada por Stephen Ball, é um conceito que será aqui explicado mais adiante.

possibilita a compreensão do contexto da prática da política, ao aprofundarmos a análise em direção à gestão e sua relação com uma “pedagogia de resultados” (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, essa pesquisa se mostra relevante não somente para o Programa de Pós-Graduação em Educação com ênfase em Políticas e Instituições Educacionais, mas também para estudantes, estudiosos e profissionais na área de Educação e Políticas Públicas em Educação.

O PRCG compõe uma política pública de educação ainda recente – a difusão da prática do ensino bilíngue em escolas públicas. Destaca-se, sobretudo, por se tratar de uma política educacional inserida na agenda política da maior rede pública municipal da América Latina e composta por uma parceria com uma empresa privada fornecedora de material didático e serviços educacionais. O mesmo acontece com todas as formas de escolas experimentais da SMERJ, como as Escolas Experimentais Bilíngues - EB, e Ginásios Experimentais Olímpicos – GEO, que são programas educacionais relativamente jovens na conjuntura atual. As escolas bilíngues, sejam elas públicas ou privadas, vêm ganhando espaço no Brasil, ainda que a definição do que é bilinguismo e ou o que é uma escola no formato bilíngue não esteja claramente delimitado³.

Tendo em vista a importância da revisão de literatura no que tange às discussões sobre a problemática da presente pesquisa, fez-se necessário um levantamento dos estudos já existentes. Para tanto, foram realizadas consultas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). As palavras-chave utilizadas no levantamento dialogaram com os principais temas e assuntos dessa pesquisa, a saber: bilinguismo; Programa Rio Criança Global, gestão escolar; escola experimental. O assunto ‘bilinguismo’ encontra, com frequência, trabalhos relacionados com a educação especial, com foco na educação de surdos e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que se mostrou como uma limitação para a busca pelo termo. Além disso, como o termo é bastante usado na área de Letras e Linguística, a busca abarcou também essas áreas de conhecimento.

O primeiro levantamento, utilizando as palavras-chave acima citadas, foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma CAPES e contemplou os trabalhos de mestrado e doutorado publicados no período de 2013 a 2016, período este equivalente ao limite disponível na plataforma. Tal período foi definido e delimitado

³Em geral, a pesquisa acerca de escolas bilíngues na literatura e nos bancos de dados utilizados situa o bilinguismo na perspectiva de uma escola para crianças e jovens surdos e com deficiência auditiva.

devido à abrangência da pesquisa se dar até o ano de 2017. O quadro 1 apresenta os resultados obtidos na pesquisa com as palavras-chave selecionadas e suas combinações.

Quadro 1: Levantamento CAPES.

CAPES		
Ano das publicações: 2013 a 2016		
Palavras-Chave/Combinações	Dissertações	Teses
Bilinguismo (todas as áreas)	494	126
Bilinguismo (Educação especial)	8	6
Bilinguismo (Letras e Linguística)	15	9
Bilinguismo (Educação, excluindo Educação especial)	6	1
Programa Rio Criança Global (Educação)	0	0
Gestão escolar (Educação)	2716	977
Escola experimental (Educação)	2467	978

Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo levantamento realizado foi na base de periódicos Scielo. Tal como no levantamento realizado no Banco da CAPES, a pesquisa exploratória teve como base as palavras-chave: “bilinguismo”, “Programa Rio Criança Global”, “Gestão escolar”; “escola experimental”, além de suas combinações. O filtro utilizado e mantido em todas as pesquisas teve como país de origem Brasil, a língua selecionada o Português e a área das Ciências Humanas, Educação e Pesquisa em Educação, além do período estimado das publicações de 2011 a 2016, mesmo período utilizado para pesquisa na plataforma da CAPES.

O tema “bilinguismo” localizou 13 trabalhos publicados. Após excluirmos o tema “surdez” e temas relacionados com educação especial e inclusiva, psicologia e área da saúde restaram dois. A busca por “Programa Rio Criança Global” não encontrou resultados. “Gestão escolar” encontrou 108, sendo 77 diretamente relacionados à área da Educação. A busca pelo termo “Gestão educacional” encontrou 82 resultados. A expressão “escola experimental” encontrou 101 resultados, sendo desses 53 referentes à área da saúde, 14 de Engenharias, 11 de Agrárias, 1 de Ciências Biológicas e 1 de Ciências Sociais e Aplicadas. No entanto, desses, apenas 1 estava diretamente relacionado às escolas experimentais, com currículo diferenciado para atender uma demanda específica.

Quadro 2: Levantamento Scielo.

SCIELO		
Ano das publicações: 2011 a 2016		
Palavras-Chave/Combinações	Periódicos	Dialogam com temática
Bilinguismo	13	2
Programa Rio Criança Global	0	0
Gestão escolar	108	77
Gestão educacional	82	15
Escola experimental	101	1

Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa na base de dados da ANPEd foi realizada em relação às reuniões de 2013, 2015 e 2017 e Grupos de Trabalho (GT) 5 (Estado e Política Educacional), 9 (Trabalho e Educação) e 13 (Educação Fundamental). Essa busca se restringiu ao título dos trabalhos, mas se estendeu até o ano de 2017, pois por se tratar de uma reunião que ocorre a cada dois anos, muitos trabalhos produzidos em 2016 podem ter sido publicados apenas no ano seguinte.

Na busca realizada nos trabalhos apresentados na 38ª Reunião Nacional da ANPEd realizada em 2017 não foram encontrados resultados para os termos “bilíngue”, “bilinguismo” e “Programa Rio Criança Global”. “Gestão escolar” obteve 5 resultados; “Gestão educacional”, 3. “Gestão da educação”, 3. “Escola experimental” não obteve resultados.

Em relação à 37ª Reunião Nacional da ANPEd realizada no ano de 2015: Para os termos “bilíngue”, “bilinguismo”, “Programa Rio Criança Global” não houve resultados. “Gestão escolar” obteve 6 resultados e “Gestão educacional”, 1. “Gestão da educação”, 3. Escola experimental não obteve resultados.

Acerca da 36ª Reunião Nacional da ANPEd realizada no ano de 2013: “Bilinguismo”, “bilíngue” e “Programa Rio Criança Global”: sem resultados. “Gestão escolar”: 6; “Gestão educacional”: 1; “Gestão da educação”: 1; “escola experimental”: 0

Quadro 3. Levantamento ANPED, GT 05 – Estado e política educacional

ANPED		
Ano das publicações: 2013, 2015 e 2017		
Palavras-Chave/Combinações	Artigos	Dialogam com a temática
Bilinguismo	0	0
Bilíngue	0	0
Programa Rio Criança Global	0	0
Gestão escolar	17	4
Gestão educacional	5	2
Gestão da educação	7	3
Escola experimental	0	0

Fontes: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/163-trabalhos-gt05-estado-e-politica-educacional> e <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>

Elaborado pela autora

Esse levantamento bibliográfico deixou claro que pouco se avançou no estudo acerca da ampliação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, situação essa que, em especial considerando os documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), sobretudo considerando suas alterações mais recentes e a última versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) definem uma lacuna que se pretendeu preencher para o campo da pesquisa. Além disso, expressões relacionadas com o tema da educação bilíngue e escolas experimentais que não tratem especificamente de educação especial, mas de ampliação do ensino de línguas estrangeiras e a gestão das escolas públicas em que essa tendência se mostra presente estão em falta nas pesquisas, o que igualmente intencionamos complementar com a presente investigação.

Em consequência do objetivo principal traçado para este trabalho, identificamos a necessidade de fazer um levantamento acerca dos aspectos históricos que levaram ao contexto da agenda política educacional internacional para desencadear uma maior compreensão dos pressupostos da agenda em aspecto nacional e, posteriormente, regional, mais especificamente nas escolas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Caminhos teóricos e metodológico da pesquisa

Tanto a *theory of enactment* (teoria da atuação da política) quanto os ciclos de políticas podem ser definidos como métodos de pesquisa para políticas educacionais.

Stephen Ball e seus colaboradores explicam que o ciclo de políticas se trata de um dispositivo heurístico, ou seja, que não se trata de algo fechado, inacabado, mas sim uma tentativa de se construir um método para a pesquisa em políticas educacionais. A ideia de ciclo de política teve início em 1992, em uma pesquisa sobre a implementação do currículo educacional na Inglaterra no final dos anos 1980, e publicizada em artigos do autor de anos seguintes, como 1994 e 2002. No livro *Reforming education and changing schools*, de 1992, o ciclo de políticas foi definido como tendo três contextos principais interrelacionados e sem uma relação temporal sequencial, mas que envolvem lutas e embates: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, em 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas para cinco contextos, desenvolvendo mais dois contextos: o dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

Conforme Bowe e Ball (1992, p.19), *“the first context, the context of influence, is where public policy is normally initiated. It is here that policy discourses are constructed. It is here that interested parties struggle to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated”*. O contexto de influência trata das influências globais, internacionais, nacionais, regionais e locais que fizeram com que determinada política fosse aprovada naquele momento e daquela forma. É comum termos que verificar questões históricas, a fim de compreendermos o que aconteceu no local de atuação da política antes dela ser aprovada, se ela já existia em algum outro lugar, se recebeu alguma influência internacional e por que ela ganhou espaço agora, no lugar pesquisado. Na presente pesquisa, o contexto de influência é relevante uma vez que a agenda da política do PRCG atua no âmbito das modificações estruturais da SME-RJ fazendo uso do discurso da expansão do ensino de LE para promover igualdade de oportunidades, mas também sofre influência da agenda internacional, que prevê o ensino de língua inglesa como um dos pilares para que a cidade do Rio de Janeiro possa se inserir no cenário econômico globalizado. Nesse sentido, ampliar o ensino de LE para além das demandas legais nacionais adequaria parte das políticas educacionais nacionais e locais às demandas de entidades internacionais. Essa influência sustentou a fala da necessidade de PPP na educação, como trataremos mais adiante, e que se tornou uma tendência na cidade, não apenas no setor educacional, mas também em diversos segmentos, como saúde, infraestrutura.

Além disso, a influência dos organismos internacionais nas políticas nacionais e locais se evidencia através da análise dos textos produzidos no decorrer da atuação do PRCG e dos fatos políticos e históricos que os impulsionaram. É por essa razão que não se pode ver os contextos do ciclo de política como blocos separados, mas sim como elementos que transpassam e se complementam, como afirma Ball (MAINARDES e MARCONDES, 2009). Mainardes e Gandin (2013) destacam que a abordagem do ciclo de políticas fundamenta-se na ideia de que políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente (pg. 154).

Por meio da compreensão dos conceitos de gerencialismo e PPP na educação é possível traçar o contexto de influência dessa política – analisar as influências e tendências presentes e porque ela emergiu recentemente se torna mais viável, além de favorecer o entendimento das influências regionais, nacionais, internacionais e globais. Ademais, a análise dos textos da política (LDB, matrizes curriculares para escolas experimentais da Prefeitura, Plano Plurianual (PPA), entre outros) nos possibilita averiguar as vozes presentes e ausentes, bem como os discursos predominantes e as intenções ali representadas que se materializaram no contexto da produção de texto.

Além de Stephen Ball, Lima (2011) nos será de grande valia neste estudo, ao destacar que

O estudo da legislação escolar e das demais produções normativas e regulamentadoras sobretudo sinalizado a partir das grandes reformas, dos momentos de ruptura ou de inovação, quase sempre acompanhando de perto a cronologia de factos políticos e sociais relevantes, parece indispensável não apenas à compreensão histórica, política e sociológica, do processo de construção das instituições e das mudanças socioeducativas, mas também à contextualização e à elucidação de muitas questões do tempo presente (2011, p.168-169).

Conforme o autor, o estudo das diferentes legislações não esgota a compreensão das realidades e “das distintas recepções e recontextualizações” (2011, p.170). Lima destaca ainda:

A importância da busca por fontes diversas como textos de recepção, de interpretação, de recriação das mudanças decididas pelos actores políticos e administrativos centrais; textos de recusa, de resistência e de simples não observância das mudanças juridicamente instituídas, ou de facilitação e operacionalização do seu cumprimento em conformidade; textos de produção local de mudança alternativas, de defesa ou de registro de inovações e ações localmente concebidas e actualizadas (p.170).

Conforme Bowe e Ball (1992), o contexto de influência está diretamente relacionado ao contexto da produção do texto: *“has a symbiotic but none the less uneasy relation to the second context, the context of policy text production”* (pg. 20). Conforme o autor, *“policy is not done and finished at the legislative moment, it evolves in and through the texts that represent it, texts that represent it, texts have to be read in relation to the time and the particular site of their production”* (p.21). O contexto da produção do texto reúne todos os textos daquela política, seja em *sites*, leis, materiais impressos, memorandos, orientações por escrito ou ofícios, sendo, portanto, mais prescritivo do que o contexto da prática. A fim de compreender esse contexto, é necessário coletá-los e fazer uma análise acerca do discurso, nas ideias e concepções da política e como os destinatários finais da política são percebidos no discurso desses textos. Não se trata exclusivamente de uma descrição da política, embora sua análise passe pela descrição. O contexto da produção de texto demanda a análise das concepções que estão nos textos, se existem incoerências e/ou ambiguidades. Uma análise mais aprofundada do teor desses textos pode trazer à tona interesses políticos implícitos e o que realmente está sendo dito sobre a política e suas incongruências com relação ao contexto da prática. Para melhor compreensão desse contexto na agenda do PRCG e das EB, foi necessário coletar dados em *sites* como o da SME-RJ e entrevistas e reportagens acerca do ensino bilíngue municipal; resoluções dessa Secretaria, os Planos Plurianuais da cidade do Rio de Janeiro e o Planejamento Estratégico referentes ao período em que se iniciou o PRCG e ao intervalo ao qual essa pesquisa se ateuve (2014-2017). Além disso, também foi realizada uma coleta de dados sobre de que formas as políticas já atuantes possibilitaram a abertura de um programa de ampliação do ensino de inglês como LE, tais como a LDB (BRASIL, 1996) e suas alterações, o texto da BNCC e aspectos históricos da ampliação desse ensino de inglês como LE no Brasil, descritos no Capítulo 3. O Capítulo 4 traz as falas de gestores escolares das EB pesquisadas como objeto de estudo do contexto da prática da gestão nessas unidades escolares.

O contexto da prática é mais dinâmico do que os contextos da produção de texto e de influência. Conforme Bowe e Ball (1992), esse terceiro contexto configura *“the arena of practice to which policy refers, to which it is addressed (...) the key point is that policy is not simply received and implemented within this arena rather it is subject to interpretation and then recreated”* (pg. 22). Quando uma política chega à escola, por

exemplo, é comum ela não estar adequada ao contexto ao qual irá atuar, sobretudo quando uma política chega ao contexto da prática contendo prescrições. Quando isso ocorre – é o mais frequente – a escola precisa encontrar estratégias para executá-la. É nesse momento que os conceitos de interpretação e tradução se inserem. Como afirmado por Ball, Maguire e Braun “as escolas são complexas e, por vezes, agenciamentos sociais incoerentes” (2012, p. 12). Segundo Bowe e Ball (1992),

policies then are textual interventions but they also carry with them material constraints and possibilities. The responses to these texts have real consequences. The consequences are experienced within the third main context, then context of practice, the arena of practice to which policy refers, to which is addressed (p. 21).

Outros dois contextos que se relacionam com o contexto da prática são os contextos dos resultados/efeitos e da estratégia política. No contexto dos resultados/efeitos, “as políticas deveriam ser analisada em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p.54) e podem ser verificados por meio da análise dos resultados obtidos no contexto da prática. Já o contexto da estratégia política é um conjunto de ações que poderiam ser desenvolvidas para minimizar as consequências negativas da política. Está intimamente relacionado ao contexto da influência, pois quando as pessoas se organizam em sindicatos ou conselhos eles também entram em um campo de disputas, ou seja, no contexto de influência. Por estarem relacionados ao contexto da prática, apresentam o impacto de uma política como tendo relação direta com a forma como ela foi colocada em prática. Os impactos serão, sobretudo, sociais. O contexto da prática e os contextos dos resultados/efeitos e da estratégia política, portanto, buscam explicitar os impactos sociais, ou seja, o peso de uma política para as classes trabalhadoras, escolas periféricas, crianças com necessidades especiais, em situação de vulnerabilidade.

É também relacionado ao contexto da prática que se encontra a teoria da atuação (*theory of enactment*) definida por Ball como uma forma de interpretar e traduzir como as políticas vêm sendo postas em ação em um cenário que essencialmente não apresenta ordem, mas sim um cenário de “desordem, bagunça e incoerência da vida política das escolas, e processos concomitantes de luta, conflito e comprometimento” (2016, p.4). O *policy enactment* (atuação da política) substitui a expressão “implementação de políticas”, pois os atores envolvidos no processo, na verdade, o comandam, e não o implementam, pois têm controle do processo. A atuação da política é, portanto, alguém agindo não de forma padronizada, pois, por exemplo, políticas nacionais vão ser

interpretadas e traduzidas de formas diferentes em cada ente federado, em cada escola, considerando os aspectos sociais, culturais entre outros, mais relevantes em determinada localidade.

Sendo assim, Ball define interpretação de políticas:

Interpretação é o processo de interpretar a política: é perguntar “o que essa política espera de nós? ”, “o que ela está exigindo que nós façamos, se é que ele exige algo? ”. Algumas vezes, com sorte, políticas não exigem que você faça nada demais e você não precisa se preocupar com elas, e a vida segue normalmente. Mas se elas demandam algo, o que é? Legisladores assumem que eles escrevem textos que são claros, óbvios e coerentes, e que não contém contradições ou problemas. Na verdade, textos de políticas são com frequência documentos muito mal escritos, os quais criam dificuldades enormes para aqueles que devem fazer algo com eles. Então precisamos reconhecer este processo de lidar com estas dificuldades e a criatividade de gerar algo sensato a partir destes textos. Então interpretação é: “o que esta política quer dizer?”, “o que ela está dizendo?”, “o que nós devemos fazer?”. E ela é geralmente realizada por atores com cargos de autoridade – diretores, inspetores, coordenadores – eles preveem significados e também peneiram detritos da política. (2016, p. 7)

A interpretação da política não se trata de ludibriá-la, mas sim de acomodá-la ao cenário ao que ela precisa se inserir, e esse cenário muitas vezes não se mostra organizado, pelo contrário.

Já a tradução seria um terceiro espaço entre a política e a prática, no qual os professores e demais profissionais da educação recebem um texto e vão pôr em prática conforme suas realidades. Segundo o autor,

É a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas. E elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular, ou avaliar procedimentos... Todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível. (2016, p. 7)

Dentro do panorama do PRCG, o campo internacional (assim como apresentado por Bernstein em seu modelo do discurso pedagógico), definido por políticas que alicerçam a competitividade em âmbito global e ditam as demandas para o século XXI também - e especialmente - em países da América Latina, influenciam a criação de documentos legais que definem diretrizes educacionais em âmbito nacional, como a LDB e a BNCC. Partindo dos prerrequisitos internacionais e nacionais, as políticas locais vão se adaptando, levando sempre em consideração as influências políticas e o jogo de forças que se traduz nos textos produzidos para determinada política educacional. Não seria diferente com o PRCG, sobretudo considerando a demanda por

ampliação de ensino de língua estrangeira, em especial o inglês, no contexto mundial, tendo em vista a hegemonia do idioma. O PRCG é uma política que se insere nesse cenário, que foi posta em prática sustentada pelo momento em que a cidade do Rio de Janeiro se encontrava, prestes a sediar megaeventos, no ápice da atenção internacional na cidade.

Devido às limitações do tempo esta pesquisa se centrou nos três primeiros contextos do ciclo de políticas - o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática – e na *theory of enactment* (teoria da atuação da política). Portanto, ao seguir raciocínio, trataremos ao longo da dissertação do ciclo de políticas iniciando pelo contexto de influência e da produção de texto e as características do gerencialismo na educação. Como destacado por Mainardes e Gandim (2013), optamos pelo ciclo de políticas como abordagem epistemológica, tendo em vista suas potencialidades e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. Conforme os autores, “ao fundamentar a importância da análise do contexto de influência, da produção do texto e do contexto da prática, a abordagem do ciclo de políticas estimulou os pesquisadores para uma análise mais ampliada da política” (pg. 149). Nesse sentido, afirmam que a abordagem do ciclo de políticas permite ao pesquisador focar as rearticulações e embates em cada um dos contextos, desde onde a política é gestada, passando pela produção do texto até sua chegada ao local onde os agentes a vivenciam (pg. 150). Face ao exposto, optamos por utilizar as falas e percepções dos respondentes da pesquisa ao longo de toda a dissertação de modo a ilustrar os diferentes contextos contribuindo para uma visão ampliada das EB. Por fim, Mainardes e Gandim explicitam que “os contextos primários do ciclo de políticas oferecem um método de pesquisa e, ao mesmo tempo, uma estrutura para apresentar os dados e as análises” (pg. 153).

Universo da Pesquisa

O município do Rio de Janeiro foi criado em 1975, através da fusão entre o estado da Guanabara e o estado do Rio de Janeiro. A cidade do Rio de Janeiro passou a ser capital do novo estado e é a maior cidade do estado em número de pessoas, com 6.320.446 habitantes, com população estimada, em 2017, de 6.520.266. O Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade é considerado elevado: 0,799⁴ e Produto Interno Bruto (PIB) per capita R\$49.527,98⁵.

No contexto educacional, com a fusão, o Rio de Janeiro “ganhou” uma rede municipal que se apresentava, desde os primeiros momentos, mais bem estruturada do que as escolas estaduais, situação essa que perdura até o tempo presente.

A rede municipal do Rio de Janeiro contava, em 2017, com 1.537 unidades escolares, sendo 528 Espaços de Desenvolvimento Infantil, 598 escolas atendendo apenas o 1º segmento do Ensino Fundamental, 269 Ginásios (2º segmento do Ensino Fundamental), 129 unidades com mais de um segmento, 10 escolas exclusivas para Educação Especial e 3 exclusivas para Educação de Jovens e Adultos. O total de alunos matriculados em 2017 era de 654.949, sendo 145.656 alunos na Educação Infantil, 509.923 no Ensino Fundamental (310.114 no 1º segmento e 149.556 no 2º segmento), 4.324 alunos em Classes Especiais, 19.069 em turmas de projeto de correção de fluxo e 26.230 alunos em Educação de Jovens e Adultos, atendidos por cerca de 41.216 professores. Os professores estão divididos em categorias como PI (professor de disciplinas específicas, tais como ciências, artes, português, língua estrangeira, educação física entre outros), PII (professores generalistas), Professor de Educação Infantil (PEI) e Professor de Ensino Fundamental (PEF). As duas últimas categorias são docentes cuja carga horária é de 40 horas semanais. Os PI atualmente possuem carga horária de 16 horas ou 30 horas. Os PII possuem carga horária de 22,5 horas. Todos os professores estão agrupados em um total de onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). O quadro a seguir ilustra o quantitativo de professores e suas respectivas categorias⁶:

⁴O IDHM é uma medida que integra três indicadores do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda, e varia de 0 a 1, sendo 1 o maior nível de desenvolvimento humano. O índice apresentado no texto é o mais recente, referente ao ano de 2010, uma vez que o índice é decenal.

⁵O PIB mede a atividade econômica de um país, ou seja, a capacidade de geração de riquezas. É a quantidade de bens produzidos e riquezas geradas comparados a seus preços de um ano para o outro, descontando a inflação do período. Mais investimentos públicos e privados significa maior PIB. O índice apresentado é referente ao ano de 2015.

⁶Última atualização pela Prefeitura do Rio de Janeiro foi em março e 2017.

Quadro 4 Quantitativo de professores e suas respectivas categorias. PCRJ, 2017.

Cargo	Carga Horária	Quantitativo de professores
Professor de EI (PEI)	22,5h	2.522
	40h	2.871
	Total	5.393
Professor II/PEF - Anos Iniciais	22,5h	14.594
	40h	4.425
	Total	19.019
Professor I/PEF - Anos Finais	16h	13.488
	30h	511
	40h	2.805
	Total	16.804
Total de professores na rede		41.216

Fonte: SME-RJ

O quadro 5 abaixo é referente ao quantitativo de professores de inglês da PCRJ até 6 de outubro de 2017:

Quadro 5. Professores de inglês da PCRJ, 2017.

Professor de Inglês 16h (P1)	1.539
Professor de Inglês 40h (PEF)	299
Total	1.838

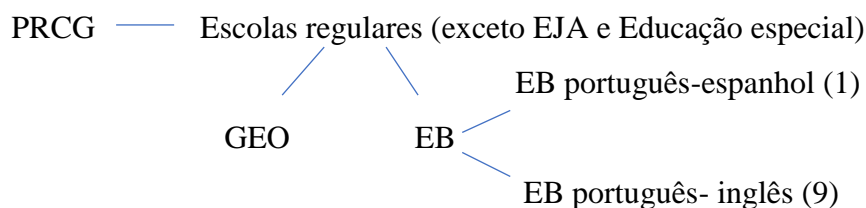
Fonte: Elaborado pela autora com base em informações concedidas pela Equipe de Língua Inglesa – SMERJ.

Todas as escolas da rede, com exceção das unidades que atendem exclusivamente Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA), fazem parte do Programa Rio Criança Global, que ampliou acesso ao ensino de língua estrangeira na rede da SME-RJ. Em 2013, duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro sofreram modificações a fim de se transformarem em EB, todas funcionando em tempo integral: Escola Municipal Professor Affonso Várzea, localizada em Bonsucesso, no Complexo do Alemão e CIEP Glauber Rocha, na Pavuna. Em 2017, a rede contava com dez EB em pleno funcionamento, e, dentre as onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), com exceção da 4ª, havia uma localizada em cada CRE, sendo nove EB português-inglês e uma português-espanhol. Quase que simultaneamente foram criados também os Ginásios experimentais olímpicos (GEO), estes atendendo o segundo segmento do Ensino Fundamental:

Foi antes. É mais uma ação....foi quase junto. É mais uma ação também relacionada às olimpíadas. Foi formada escolas com essa vocação esportiva e nessas escolas a gente também optou por colocar uma carga horária de inglês maior entendendo que qualquer pessoa que siga a carreira de esporte ou que vá trabalhar no campo do esporte ela tem uma perspectiva internacional ou de relação com outros países (...) que ela vai precisar também dessa língua. (Gerente do PRCG)

Assim sendo, a Figura 1 apresenta a organização do PRCG nas escolas da rede até final de 2017:

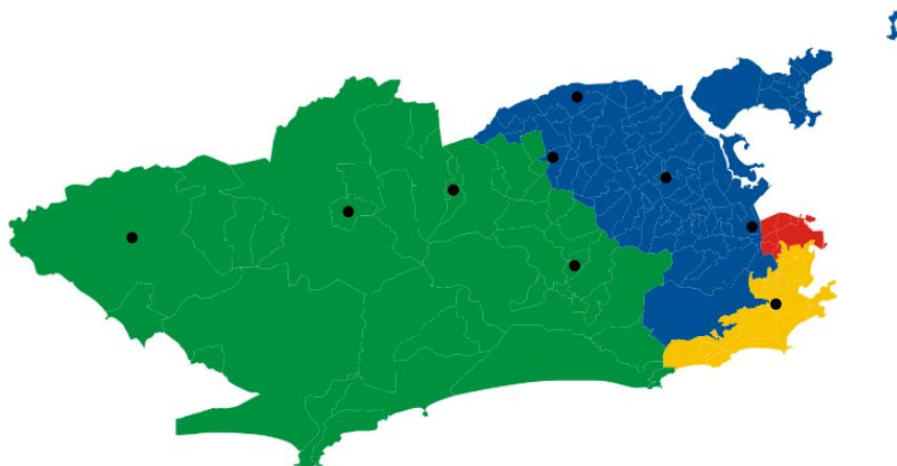
Figura 1 - estrutura do PRCG



Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa foi realizada em quatro das nove EB português-inglês, o que atinge um percentual de cerca de 50% dessas unidades escolares, dando, assim, a maior abrangência possível ao estudo considerando o curto tempo de duração da pesquisa em um mestrado acadêmico e de forma a coletar a quantidade de depoimentos determinantes para a pesquisa. Para a seleção das EB, dois critérios foram empregados: localização geográfica – ao menos uma em cada região da cidade: zona oeste, zona sul e zona norte do município do Rio de Janeiro - e tempo de atuação como EB. A Figura 2 mostra a localização de todas as EB português-inglês:

Figura 2: Localização das EB português-inglês no município do Rio de Janeiro.



Fonte: Elaborado pela autora

Foram coletadas entrevistas de todos os diretores das EB pesquisadas e dos professores articuladores (PA). Na EB em que não havia PA, a coordenadora pedagógica, que acumula ambas as funções, foi entrevistada, mas a fim de mantermos o anonimato da EB, também a denominaremos como PA. Os Sujeitos envolvidos na aplicação da entrevista em profundidade estão descritos no Quadro 6.

Quadro 6: relação de participantes da pesquisa

Nome	Localização	Data da entrevista
Diretor da escola A	Diretora A	14/11/2017
Diretor da escola B	Diretora B	14/12/2017
Diretor da escola C	Diretora C	29/11/2017
Diretor da escola D	Diretora D	4/12/2017
Professor Articulador da escola A	PA A	14/11/2017
Professor Articulador da escola B	PA B	13/12/2017
Professor Articulador da escola C	PA C	29/11/2017
Professor Articulador da escola D	PA D	16/11/2017
Gerente do PRCG	Gerente PRCG	8/12/2017

Elaborado pela autora.

Descrição das escolas pesquisadas

A **Escola A** possui estrutura de um CIEP e conta com cerca de 495 alunos matriculados e que residem, em sua maioria, na maior favela da América Latina. Ainda que não seja tão próxima da escola, é a proveniência de mais da metade dos estudantes: “A maior parte (...). Muito maior parte. Eu posso dizer acho que uns 80%”. (Diretora A.)

A diretora afirma ainda que essa busca por uma escola distante da residência se deve pela localização da unidade escolar, longe de áreas conflagradas pela violência da cidade. Além disso, o fato de a escola possuir um IDEB⁷ considerado positivo aliado ao turno único – ainda que antes da transformação em EB (em 2015) a jornada escolar fosse ainda maior – são fatores decisivos na escolha por aquela unidade:

⁷IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Ele quer mais longe. Se a comunidade *tá* perigosa, se as coisas lá estão muito difíceis, ele não quer deixar seu filho ali. Então ele traz seu filho para próximo de onde ele trabalha. Mas ele quer tirar ele daquele meio. Aí junta o IDEB, o turno único (TU) ... Antes a gente tinha maior procura pelo horário integral. Com o TU as coisas se ajustaram e eu não posso dizer ‘houve uma queda vertiginosa da matrícula’. Não houve. (Diretora A.)

A **Escola B** se tornou EB em 2013 e também está localizada em área da cidade conflagrada pela violência. Em 2017, possuía 547 alunos. Antes de se transformar em EB era uma das Escolas do Amanhã⁸ e apesar de haver diversas escolas próximas àquela unidade era considerada referência no local: “(...) já era considerada uma escola de referência então todos os pais queriam matricular aqui por ser uma escola rigorosa, que funciona sempre, não fecha à toa...esse é o discurso dos pais na porta”. (PA B.)

A **Escola C** se tornou EB em 2013. Está localizada na Zona Norte da cidade, próxima a comunidades reportadas pelos altos índices de violência. A Escola obteve IDEB 8,5 em 2011. De acordo com a afirmação da direção, o fato se deu pouco tempo antes de se tornar EB e aumentou consideravelmente a procura por matrículas na unidade já em 2012:

Ela foi a 3ª maior nota do país ...entre as escolas particulares, federais... (...) Até 2011 a escola tinha um número de alunos em torno de 160. Era uma turminha para cada grupamento: uma turma de EI, uma turma de 1º ano... até o 5º ano. E com isso a escola aumentou muito o número de alunos, já no ano seguinte foi para quinhentos e poucos alunos. (Diretor C.)

Ao final de 2013, todos os funcionários da **Escola D** foram informados de que o atendimento, que antes abrangia Educação Infantil (EI) ao 9º ano do Ensino Fundamental em formato parcial (dois turnos, manhã e tarde), passaria a atender EI e o primeiro segmento do Ensino Fundamental (até o 6º ano). Isso se deu, pois, a partir de 2014, a unidade seria profundamente modificada a fim de se transformar em uma EB e sua jornada passaria a ser em turno único:

A escola era do EI ao 9º ano. Era uma escola muito grande, com muitos alunos, mas para mim como gestora era o meu foco, eu sempre gostei de escola com todos os segmentos. A outra escola que eu fui adjunta era do EI ao 9º ano e eu sempre gostei (...) de ir acompanhando, só que...houve necessidade de mudanças...estruturação na própria SME. Então a minha escola passou a ser escola de turno único (TU). (Diretora D)

⁸ Projeto criado em 2009 (Res.1.038 da SME-RJ) para atender escolas municipais localizadas em áreas conflagradas da cidade. Essas unidades escolares recebem recursos como para incentivar uma melhoria no absentismo, índices de repetência, infraestrutura e lidar com questões sociais diversas. Segundo Cavaliere (2015, p.95-96), a proposta inicial era de que as 152 escolas oferecessem “educação em tempo integral” e medidas que reforçassem a qualidade educacional. O projeto está em consonância com a LDB/1996 e a Lei Municipal 5.225 de 2010. Este último estabelece turno único de sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo de dez anos, à razão de dez por cento ao ano.

A organização da escola nesse formato bilíngue não é voluntária, mas sim baseada em um modelo previamente desenvolvido pela gestão do PRCG. Toda política, para ser colocada em prática, gera um custo e carece de recursos humanos e materiais, sendo este último a ser administrado pela escola, que deve ser financeiramente autônoma e capaz de geri-los de acordo com as prioridades estabelecidas pelo Conselho Escolar de forma democrática e participativa. Contudo, a organização curricular e do espaço das EB levou em conta apenas a necessidade de fazer uso de unidades escolares previamente selecionadas pelos gestores do PRCG que, em parceria com outros setores da Secretaria de Educação, contatavam o diretor das escolas selecionadas para que ali se iniciasse todo o processo de transformação do tempo e do espaço escolar. Logo, a decisão de aderir ou não ao projeto de uma EB não foi negociada e acordada com o corpo social da escola.

Nesse contexto, as escolas transformadas em EB não realizaram uma pesquisa com a comunidade escolar a fim de debater acerca da demanda por uma escola com maior carga horária de língua estrangeira e que funcionasse em tempo integral; a modificação ocorreu de um ano para o outro, sem dialogar com os principais interessados: os usuários da escola e os destinatários da política: alunos e responsáveis. A tomada de decisão foi feita se baseando no que Ball e Gewirtz denominam:

Mudança do discurso do “bem-estar social” para o “novo gerencialismo”, que envolve uma mudança de perspectiva das “necessidades dos alunos” em direção a uma perspectiva das “necessidades institucionais”, inserida em uma lógica paradoxal de disciplina de mercado, a qual sugere que os “interesses próprios” deste último – o mercado – levarão aos benefícios pessoais dos primeiros – os alunos. (2011, p. 196)

A consulta à gestão aconteceu em todas as unidades que foram escolhidas para se tornarem EB, a fim de que todas tivessem ciência da escolha da SME-RJ. O motivo pelo qual essas unidades foram selecionadas para receber o projeto se mostrou incerto por três das quatro diretoras entrevistadas, sendo informado posteriormente pela gerente do PRCG e reiterado por uma das diretoras:

Eu não sei...eu sei de alguns critérios que foram usados.: ser uma escola de TU, ter EI e todo primeiro segmento. Então esse era um dos critérios que a gente atendia. Agora, se foi oferecido para outras escolas e outras não aceitaram... (Diretora A.)

Sempre foi uma escola modelo. Acho que por isso foi convidada para ser a piloto do projeto bilíngue. (Diretora B.)

Acredito que o resultado que teve na prova do IDEB de 2011, quando a escola teve um bom destaque nacional, teve uma nota muito alta, 8.5. (...) acredito que tenha sido isso. Porque surgiram muitas hipóteses... (Diretora C.)

A gente tinha algumas premissas para uma escola ser bilíngue. Ela tinha que poder comportar ...dentro do modelo que se tinha de separar a EI, primário e ginásio, tinha que ser uma escola que suportasse continuar com EI dentro dela porque a gente imaginava que tinha que começar na EI. Então a gente nunca poderia separar essa EI. Tinha que ser uma escola que ficasse numa área que atendesse especificamente ao público majoritário da educação pública e que não houvesse a possibilidade da gente estar permitindo uma apropriação pela classe média, por estudantes da escola privada que viessem se matricular só por ser bilíngue. (Gerente do PRCG)

Uma das exigências bem claras que elas deixaram é que essas escolas teriam que atender alunos de comunidade porque justamente elas queriam saber como seria esse projeto dentro de uma comunidade, com crianças de uma comunidade, como é que ele funcionaria. Então não era objetivo colocar essa proposta numa melhor escola da CRE, numa escola *top*, não (Diretora D.)

Organização dos capítulos

Como destacado, o estudo utilizou como aporte teórico-metodológico a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) desenvolvido por Stephen Ball e colaboradores. Dessa maneira, utilizamos três contextos da abordagem como método de pesquisa e também como forma de organizar e estruturar os dados coletados. Conforme Ball, o ciclo de políticas é um método e não diz respeito à explicação das políticas, é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Para o autor, “o ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, pg. 305). A abordagem do ciclo de políticas fornece contribuições teóricas e conceituais do ciclo de uma política e, ao mesmo tempo, permite situar os resultados da pesquisa, contribuindo metodologicamente para o estudo.

Essa abordagem proposta por Ball e colaboradores rompe, de certa forma, com um olhar linear da análise da política, possibilitando compreender que:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações (MAINARDES e MARCONDES, 2009, pg. 306).

O estudo procurou analisar a política das EB no Rio de Janeiro a partir de três contextos da abordagem do ciclo de políticas e a teoria de atuação das políticas (*Theory of enactment*). No contexto de influência, onde as bases da política são construídas e os discursos são formulados, buscamos compreender quais são as políticas nacionais e ou internacionais que intervêm no PRCG e quem são os sujeitos e ou instituições que o influenciam. O contexto da produção de texto define a produção do texto político, o discurso empregado, incoerências, ambiguidades, concepções de sujeito e sociedade, entre outros. Por fim, o contexto da prática engloba as particularidades da gestão em unidades escolares transformadas em EB, isto é, buscamos investigar a tradução do texto da política para a ação organizacional na escola, verificando os processos de atuação da política nas escolas investigadas. Como descreve Ball, a ideia de que uma política seja implementada sugere um processo linear “pelo qual elas [as políticas] se movimentam em direção à prática de maneira direta” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, pg. 305). Conforme Ball, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar a modalidade da palavra escrita e a da ação, o que envolve um processo de atuação, quase uma peça teatral. Nesse sentido, afirma,

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES e MARCONDES, 2009, pg. 305).

Stephen Ball (1992, 2007, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016) e suas concepções de profissionalismo, performatividade e gerencialismo serão relevantes para se compreender o cenário estudado. Considerando que o ciclo de políticas é um referencial teórico-metodológico, é imprescindível que ele se ancore na compreensão de autores como Vera Peroni (2009, 2012, 2015) para melhor compreensão das parcerias público-privadas, Vitor Paro (2010, 2015), Ângelo Souza (2012, 2017), Licínio Lima (2011, 2018) e as concepções sobre gestão escolar, a fim de melhor entendimento do cenário contemporâneo sobre o perfil do gestor escolar e a perspectiva de uma gestão escolar que se espera pautada na democracia e participação, em especial em um cenário cercado por especificidades como é o de uma escola experimental, pública e bilíngue.

O Capítulo 1 traz o debate teórico sobre gerencialismo na educação, buscando analisar se é esse o perfil da SME-RJ, bem como analisa o contexto de influência e da produção de texto nas parcerias público-privadas e o Programa Rio Criança Global (PRCG). O Capítulo 2 analisa o contexto da produção de texto da política de ampliação

do ensino de inglês na rede municipal do Rio de Janeiro por meio do PRCG e explicita a importância da empresa LF no contexto do PRCG. O Capítulo 3 aborda a agenda da política de ampliação do ensino de idiomas e as demandas legais acerca da língua estrangeira (LE) no Ensino Fundamental, perpassando toda sua história – do século XIX aos dias atuais, trazendo o debate do ensino de inglês como LE na Base Nacional Comum Curricular. O Capítulo 4 trata da política em cena, isto é, como as escolas investigadas encenam a política de se constituir em uma EB a partir das percepções da equipe gestora e explicita como as pessoas que põem em prática a política de uma EB convertem/transformam a tradução da política em práticas.

1. GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Este capítulo apresenta a base para a análise e apresentação da política em que a pesquisa se insere. O tema central deste capítulo é o debate teórico sobre o que se define por gerencialismo na educação na perspectiva de Stephen Ball. Analisamos aqui se o processo de gestão, no contexto das escolas que integram a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, é gerencialista. Para isso, trazemos o debate do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) e seus contextos – cuja ênfase neste capítulo será o contexto de influência e também o de produção de texto – que montam um cenário para a atuação da política que orienta o que Ball (2012) denomina *Policy Enactment* ou Atuação da Política, da qual tratamos mais adiante, conceituando e trazendo as percepções dos gestores acerca da política.

Por meio de revisão bibliográfica e análise documental, esse capítulo traz conceitos, termos e expressões relevantes para uma melhor compreensão do objeto pesquisado. Apresenta subsídios teóricos para explicitar, posteriormente, se o gestor escolar é de fato um “agente” da performatividade e do *policy enactment* na escola, tendo em vista as cobranças, metas, exigências postas às escolas com a finalidade de se alcançar resultados prestabelecidos em determinadas políticas, tais como PISA⁹, IDEB, IDERIO¹⁰ e, por fim, o exame de *Cambridge*, que é específico para as EB e algumas escolas regulares. Esse gestor escolar que atua nas EB, em particular, tem seu perfil discriminado em documentos oficiais, em especial o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), que exige o mérito e o desempenho como características necessárias a esse profissional da educação.

1.1 GERENCIALISMO: CONTEXTO HISTÓRICO

A década de 1980 foi o momento em que a gestão patrimonialista vigente no país até então, caracterizada pelo uso e tomada da coisa pública, entrou em declínio. Tal cenário ficou ainda mais evidente com o fim da ditadura, quando o Estado enfrentou uma crise econômica e fiscal. A partir desse momento, de acordo com Andion (2012, p.7), o horizonte de crise não aconteceu naturalmente ou apenas devido à ineficiência do Estado; ele encontrou alicerces em uma série de abordagens administrativas, cujo

⁹O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

¹⁰O IDERIO é medido através dos resultados da Prova Rio, uma avaliação externa aplicada aos alunos do 3º e 7º anos.

objetivo seria aplicar princípios da lógica privada na esfera administrativa pública. O discurso da ineficiência do Estado foi reforçado pelos responsáveis por implementar no Brasil uma nova gestão pública, que recebe diversos nomes: Nova Gestão Pública, Gerencialismo, Neogerencialismo, Reforma Gerencial.

O modelo de gestão patrimonialista, no qual o Brasil se insere historicamente, está baseado no uso e apropriação da coisa pública, do aparelho do Estado e do próprio Estado por grupos que buscam vantagens para desfrutar dele, seja de forma corporativa ou ainda para uso próprio, através da prevalência de seus interesses por meio de benefícios e concessões provenientes do poder público. No mesmo período em que se situa o princípio da crise gerencial, o grupo que sustentava que o papel do Estado como provedor havia se esgotado também defendia a abertura dos mercados, o que homogeneizaria o desenvolvimento entre os países e levaria à modernização de sociedades e Estados e suas respectivas economias. Na década seguinte, nos anos 1990, a discussão pararia de girar em torno da questão da privatização e estaria mais voltada para a reforma gerencialista do Estado.

As raízes do gerencialismo se encontrariam alinhadas às reformas propostas por intelectuais e políticos de carreira alinhados ao neoliberalismo que emergiu na década de 1970, e almejava reformas orientadas para o mercado, e cuja proposta seria um Estado mínimo¹¹ e a privatização. Tais reformas, como consequência, reduziriam a soberania dos Estados nação, em especial aqueles mais dependentes. O Estado, de acordo com o discurso neoliberal, seria mais bem administrado “se os mercados pudessem operar com pouca ou nenhuma interferência” (GIDDENS, 1999, p. 24), passando a ser visto, assim, como espaço de disputa para diversos grupos sociais e de interesses, tais como a sociedade civil.

É nesse cenário de reconfiguração da sociedade civil em um novo papel que a Terceira Via se configura. Apesar de possuir uma importante ligação com o neoliberalismo, tendo em comum a análise de que o Estado é o culpado pela crise, segundo Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p.763), cada um propõe uma estratégia de superação:

¹¹ Nos anos 90, por meio do discurso da necessidade de se promover a melhoria da gestão do Estado, ainda que em alguns momentos privatizar fosse necessário para que o Estado exercesse melhor sua função tanto na economia quanto na sociedade e caminhasse em conformidade com a nova realidade econômica mundial.

O neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos.

Os defensores da Terceira Via¹² a descrevem como detentora de uma mescla de características do capitalismo - sua eficiência econômica - com a "justiça social" do socialismo, ou seja, mais impostos, maior flexibilização, mais assistencialismo e mais regulamentações.

Ainda no que concerne à constituição da Terceira Via, Afonso (2010, p.1142) afirma que se trata da compreensão do que se define por sociedade civil que, ora é entendido como 'comunidade' ou 'mercado' ou uma relação entre os dois. Essa definição de sociedade civil vai variar de acordo com a direção político-ideológica ou delineamento mais pragmático que recebe, mas cuja finalidade é atuar em processos nos quais a atuação era exclusiva do Estado, seja na forma de parceria, de intermediação ou como ator principal em processos que outrora não atuaria e nos quais se presume que não existam conflitos entre ambos. O autor ilustra sua afirmação:

Uma destas possibilidades é precisamente aquela em que a sociedade civil, como comunidade que actua através de uma pluralidade de organizações e associações não lucrativas, se constitui como um espaço ou uma rede de interacções com relativa autonomia face ao Estado e ao mercado, não deixando, todavia, de os intersectar e de com eles conviver (e por eles ser, em parte, condicionada). São vistas hoje como iniciativas muito emblemáticas desta nova e supostamente mais activa e criativa sociedade civil as que, por exemplo, se inscrevem na economia social, na economia solidária, no empreendedorismo social ou, mais genericamente, no chamado terceiro sector. A análise mais profunda destas iniciativas, ainda que partindo de perspectivas muito divergentes, não deixa de mostrar a crescente instabilidade e porosidade do Estado, do mercado e da comunidade como princípios de regulação social. (AFONSO, 2010, p.1142)

A ênfase dada à falência do Estado, tanto na Terceira Via quanto no neoliberalismo oportunizou, portanto, a abertura de um novo modelo de gestão da administração pública, isto é, o gerencialismo que, conforme já explicitado neste

¹² Segundo Lima e Martins (2005, p. 44), a Terceira Via “tem como objetivo a reforma ou governo do capitalismo por intermédio de mudanças na política e na economia”, ou seja, seria um projeto “para além da esquerda e da direita”. Dentre os defensores da Terceira Via estão o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, Bill Clinton (EUA) e Tony Blair (Grã-Bretanha).

trabalho também recebe outros nomes, tais como Nova Gestão Pública ou apenas Gerencialismo.

O gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder. É definido por Bernstein (1996, p.75) como um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva”. Para Ball (2005, p. 544), “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. As estruturas mais frágeis do novo gerencialismo permitem que um leque maior do comportamento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público (BERNSTEIN, 1971, p.65).¹³

O autoproclamado Terceiro Setor, segundo Montaño (2005, p. 53-55) foi construído pelos norte-americanos e “cunhado por *intelectuais orgânicos do capital*” (p.53, grifo do autor), ou seja, foi desenvolvido por seus porta-vozes, e divide o social em esferas: o Estado (“primeiro setor”), o mercado (“segundo setor”) e a sociedade civil (“terceiro setor”). O autor esclarece ainda que essa forma de classificação em esferas “isola e autonomiza a dinâmica” dos termos. Ainda que não haja acordo entre quais entidades compõem esse chamado terceiro setor, o que se tem visto no curso da história são organizações não-governamentais (ONG), instituições filantrópicas e comunitárias e outras instituições similares, criadas para prover serviços como saúde, educação,

¹³Basil Bernstein é um autor cujas teorias são muito empregadas no campo do currículo. Stephen Ball é um dos autores que o emprega constantemente em seus escritos como base teórica, expandindo suas teorias do campo do currículo para as políticas educacionais. Em uma adaptação de seu modelo do discurso pedagógico (DP), de 1986, Bernstein divide o DP em dois momentos: Produção do DP e Reprodução do DP. A Produção do DP estaria dividida em dois níveis:

Nível I: Geração do DP, do qual faz parte o Campo do Estado e suas influências: o Campo Internacional, o Campo da Economia e o Campo do Controle Simbólico.

Nível II: Recontextualização, do qual fazem parte os Princípios Dominantes que, por sua vez, sofre influência direta do Campo do Estado. Os Princípios Dominantes seriam a base do Campo de Recontextualização Oficial. Este último influencia o Discurso Pedagógico Oficial, que é interpretado pelos atores da escola, em especial a gestão (Campo de Recontextualização Pedagógica).

A Reprodução do DP engloba o último nível:

Nível III: Transmissão. É nele que a política é posta em ação e sofre recontextualização e adaptações pelos atores da política (professores, alunos e comunidade escolar em geral).

Nesse sentido, seria possível afirmar que esse modelo do DP pode ter sido uma influência para o desenvolvimento da Abordagem do Ciclo de Políticas, sendo o nível 1, o contexto de influência e produção de texto, o nível 2 seria o contexto da prática e o nível 3 seria o *policy enactment*, conceito que será explicado mais adiante.

assistência social, transporte público, dentre outros que antes eram providos pelo setor público. Com a suposta “incapacidade” atual do Estado em combater por si os problemas sociais aliados à escassez de recursos, esse se mostra sem alternativa viável senão estabelecer parcerias com a sociedade civil, nas quais as PPP surgem como uma solução economicamente viável para o Estado, promovendo uma “*publicização* fora do Estado” (idem, p.152, grifo do autor). Uma outra visão do terceiro setor é a de que ele não seria um “terceiro setor”, mas sim uma nova forma de o mercado se instalar na máquina estatal, o que seria, na verdade, a atual forma de parceria público-privado (PPP), assunto que será tratado mais adiante.

O principal marco para o desenvolvimento do gerencialismo no Brasil foi a Reforma de Estado promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, através da implementação do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE) e do Plano Diretor da Reforma do Estado, na gestão do então Ministro Bresser-Pereira. No setor público brasileiro, a ordem é seguir os ditames dos organismos internacionais, migrando de uma estrutura mais burocratizada para a gerencial, pautada pela visão de que os usuários de serviços públicos são clientes, da mesma maneira que são clientes de serviços fornecidos por empresas privadas e cujo foco estaria menos em procedimentos e mais em resultados. Essa organização gerencial está visível também por meio dos nomes dos setores que estruturam a SME, compostos por gerências, conforme disposto no apêndice.

Por estar inserido na máquina estatal, o gerencialismo está presente nos diversos ramos de atuação estatal, como saúde, educação, segurança, entre outros. Contudo, neste trabalho o foco está restrito às características do gerencialismo da educação. Essas características se manifestam mais claramente quando o aporte teórico-metodológico empregado neste trabalho, o ciclo de políticas, vai ganhando forma.

1.2 (NEO)GERENCIALISMO: ASPECTOS DA/NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Explicitaremos aqui se as políticas educacionais que vigoram atualmente no Brasil se inserem no contexto da performatividade e do (neo)gerencialismo. Para que isso fosse possível, nos embasamos teórico-metodologicamente no contexto de influência e no contexto da produção de texto, cotejando com as características do gerencialismo educacional mais proeminentes nesse contexto, a saber: menor ênfase nos procedimentos e foco nos resultados, *accountability* (responsabilização ou prestação de

contas) através da qual há maior publicização dos resultados obtidos, e diversificação das formas de vinculação dos profissionais da educação, em especial os professores, que, assim como os diretores escolares, sofrem boa parte da performatividade exercida na escola. Ressalto aqui que o termo (neo)gerencialismo é empregado neste trabalho – tanto gerencialismo quanto neogerencialismo. Optou-se por esse formato, por ser este último o termo mais empregado por Stephen Ball em seus escritos e que, por ser um autor empregado nesta pesquisa, será possível encontrar ambas as formas no texto.

Remover as barreiras do modelo burocrático de gestão pública, que enfatiza os procedimentos, é a principal característica do modelo de gestão educacional vigente. Os serviços se voltam mais para o cidadão-consumidor¹⁴, tornando-se menos burocratizados e mais focados no resultado. Além disso, a publicização dos procedimentos e, sobretudo, dos resultados, deve garantir maior controle por parte desse cidadão-cliente e reduzir a confiança nos funcionários, pondo fim a uma das principais características do patrimonialismo. A redução do quesito confiança também estimula a *accountability*, dando espaço à performatividade, cujo debate segue no Capítulo 4.

Uma corrente da Nova Gestão Pública que se aproxima ao gerencialismo na agenda do PRCG é a da boa governança. Andion (2012, p. 8-9) compara gerencialismo e boa governança:

¹⁴ Bresser-Pereira assim explica o conceito de cidadão-consumidor: “Pode-se descentralizar, controlar por resultados, incentivar a competição administrada, colocar o foco no cliente, mas a descentralização envolve o controle democrático, os resultados desejados devem ser decididos politicamente, quase-mercados não são mercados, o cliente não é apenas cliente mas um cliente-cidadão revestido de poderes que vão além dos direitos do cliente ou do consumidor” (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 8)

Quadro 7. Correntes da Nova gestão pública presentes no PRCG: gerencialismo e boa governança.

	Gerencialismo	Boa governança
Foco	Ampliação da <i>performance</i> dos gestores públicos, por meio de sua profissionalização.	Promoção de um estilo ótimo de ação pública e de novos arranjos institucionais na fronteira entre esfera pública e privada.
Princípios	<p>Cultura gerencial voltada para resultados aplicada às organizações públicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Administradores públicos como empreendedores. - Foco nas necessidades do cliente e nos resultados e não nos processos. - Governos como firmas, importação de métodos empresariais. - Flexibilização e desconcentração da estrutura: downsizing. - Controle fiscal. - Fortalecimento da esfera pública não governamental como prestadora de serviços públicos. - Avaliação de desempenho 	<p>Transparência na ação pública que se torna mais acessível aos cidadãos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importância das privatizações e da contratualização (parcerias público- privadas). - Fortalecimento de arranjos institucionais competitivos e modernos.

Fonte: Adaptado de ANDION, 2012, p.8-9

É possível verificarmos no quadro 7 que na agenda da política do PRCG existe uma mescla entre boa governança e gerencialismo. Da boa governança, observou-se: a otimização entre esfera pública e privada; a acessibilidade ao ensino de LE pela população – ainda que a carga horária ampliada de inglês das EB não esteja acessível para todos, ela é uma realidade na rede; ênfase na contratualização (em forma de parceria com a LF). Do gerencialismo observou-se: ênfase na performatividade dos gestores e profissionais da educação envolvidos (sobretudo nas EB); foco nos resultados e menos nos processos; gestão escolar como empreendedora/ dinamizadora de processos a fim de alcançar melhores resultados, sem focar propriamente nos procedimentos; utilização de metodologias empresariais mercantis no âmbito escolar; avaliação de desempenho. Para fins deste trabalho, há uma mescla e exclusão de algumas das características de ambos, uma vez que o PRCG vem se mostrando uma mescla entre essas duas correntes, no entanto com prevalência do Gerencialismo.

O movimento gerencial foi influenciado pelos organismos internacionais. Não apenas no Brasil, mas em toda América Latina e Caribe é possível verificarmos essa grande influência nas políticas educacionais. Enquanto o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco

Mundial (BM) atuam como agências que estabelecem regras para financiamento dessas políticas, outras entidades como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) atuam mais tecnicamente, apontando princípios e diretrizes que devem predominar nas políticas para a educação.

1.2.1 A influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais

Para ilustrar a influência exercida por esses organismos internacionais nas políticas nacionais, apresentamos o modelo educacional estabelecido pela OCDE e a UNESCO, sendo esta última parceira de algumas EB. No caso da OCDE, a ênfase na formação de professores e na responsabilização da escola na formação dos alunos, bem como o uso de expressões frequentemente empregadas em documentos que focam nas competências para o século XXI, tais como “resiliência”, “flexível” e suas variações e a ênfase na cultura de paz. No Brasil, a UNESCO atua:

por intermédio de projetos de cooperação técnica em parceria com diversas instâncias governamentais e com setores da sociedade civil, na medida em que seus propósitos venham a contribuir para as políticas públicas que estejam alinhadas com o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2017).

A OCDE participa ativamente na reforma educacional, seja através da confecção de relatórios de pesquisa, publicação de documentos ou por meio de consultoria aos países membros da Organização. Um dos recursos utilizados pela OCDE é o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, “Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes”. A avaliação produz indicadores para que se discuta a qualidade da educação nos sessenta e cinco países participantes. A avaliação é realizada desde 1997, a cada três anos, por alunos de quinze anos que supostamente tenham concluído o Ensino Fundamental, por meio de caderno de provas e questionários que enfatizam Leitura, Matemática e Ciências. A OCDE analisa os resultados no exame e indica soluções para os problemas que se evidenciam, o que atualmente incide sobre a formação de professores. Segundo a Organização, cerca de metade dos países integrantes são prejudicados no PISA devido à falta ou baixa qualidade dos docentes.

Educação e crescimento da economia estariam fortemente associados, segundo a Organização, por esse motivo, seria imprescindível que o magistério se tornasse uma carreira mais atraente, o que estaria diretamente associado à:

Remuneração, o plano de carreira; as condições de trabalho (o tamanho da classe, a direção da escola, a presença de pessoal auxiliar, a qualidade das instalações e dos materiais pedagógicos, a segurança, a responsabilidade pelo ensino); a profissionalização do ensino (as normas de certificação, a autonomia profissional, as possibilidades de colaboração e de participação nas decisões, as possibilidades de aperfeiçoamento profissional); a flexibilidade do emprego (plano de aposentadoria, possibilidade de trabalhar em tempo parcial); a segurança do emprego; a estrutura da formação inicial e a necessidade de obter um diploma para exercer a profissão; a satisfação de trabalhar com os alunos e de vê-los desenvolverem-se. (MAUÉS, 2011, p.78)

No Quadro 8, extraído do documento intitulado “Professores são importantes – atraindo, desenvolvendo e retendo professores altamente eficazes”, publicado em 2005, a OCDE explicita as políticas voltadas aos professores, como os gestores devem agir quando se trata de seleção e manutenção de docentes nas escolas e especifica como os professores devem ser selecionados, além de apresentar estratégias para manter esses docentes em caso de tipos específicos de professores e escolas, nas quais é possível incluir escolas *charter*, por exemplo, da qual falaremos mais adiante, e até mesmo as EB.

Quadro 8. Implicações de Políticas.

Objetivo de Políticas	Direcionado à profissão docente como um todo	Direcionado a tipos específicos de professores e escolas
Tornar a docência uma opção de carreira atraente.	Melhorar a imagem e o <i>status</i> da docência; Melhorar a competitividade salarial da docência; Melhorar as condições de emprego; Tirar partido de superabundância de professores.	Ampliar a oferta de professores potenciais; Tornar os mecanismos de recompensa mais flexíveis; Melhorar as condições de ingresso de novos professores; Repensar as vantagens entre relação estudantes/professor e o salário médio do professor.
Desenvolver o conhecimento e as habilidades dos professores.	Desenvolver os perfis dos professores; Considerar o desenvolvimento do professor como um processo contínuo; Tornar a educação do professor mais flexível e mais responsiva; Aprovar programas para educação de professores; Integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.	Melhorar a seleção para ingresso em programas de educação de professores; Melhorar experiências práticas; Conceder certificação a novos professores; Fortalecer programas de iniciação.
Recrutar, selecionar e empregar professores.	Utilizar formas de emprego mais flexíveis; Dar às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente; Satisfazer as necessidades de curto prazo da equipe; Melhorar o fluxo de informações e o monitoramento do mercado de trabalho para professores.	Ampliar os critérios de seleção de professores; Tornar obrigatório o período de experiência; Estimular maior mobilidade de professores.
Reter nas escolas os professores eficazes.	Avaliar e recompensar o ensino eficaz; Oferecer maiores oportunidades para variedade e diversificação de carreiras; Melhorar a liderança e o ambiente escolar; Melhorar as condições de trabalho.	Agir com relação a professores ineficazes; Prover maior apoio a professores iniciantes; Prover horário e condições de trabalho mais flexíveis.
Desenvolver e implementar políticas para professores.	Envolver os professores no desenvolvimento e na implementação de políticas; Desenvolver comunidades de aprendizagem profissional; Melhorar a base de conhecimentos em apoio às políticas docentes.	

Fonte: OCDE, 2005, p.10

Com base no Quadro 8, fica evidente a expectativa da agenda da política acerca das exigências sobre professores, gestão e escolas e como elas recaem de forma a estabelecer especialmente os professores como principais responsáveis pelo processo de aprendizagem dos alunos, alimentando esse discurso no imaginário da sociedade e estabelecendo, de certa forma, o Estado como coadjuvante, secundarizando suas responsabilidades. Escolas e funcionários altamente eficazes integram a agenda dessas entidades para a educação, instituições essas que exercem forte influência em escala mundial. Práticas pedagógicas consideradas altamente eficazes isentam o Estado de suas responsabilidades e ampliam as incumbências dos profissionais da educação e da instituição escolar, desobrigando até mesmo a família de suas atribuições.

O quadro ainda ilustra como o termo “flexibilização” vem se apresentando como palavra-chave da agenda gerencialista, sendo utilizado quatro vezes para tratar de: educação do professor, recompensas, relações de empregabilidade e horários e condições de trabalho. “Flexibilizar” significa ter maior maleabilidade, adaptabilidade, aceitar novas circunstâncias mais facilmente, reagindo positivamente face às adversidades, ou seja, ser resiliente. Resiliência é uma expressão bastante utilizada atualmente para tratar as competências socioemocionais que, por sua vez, integram as políticas dos organismos internacionais para o século XXI.

Em relação à educação do professor, este deve ser eficaz, pois é por meio da eficácia que se verifica sua produtividade. No mesmo documento da OCDE, a formação docente flexível já é realidade em diversos países. Segundo a OCDE, essa demanda existe porque em vários países:

As pessoas devem optar pela docência no início da educação superior, o que pode prendê-las a uma carreira específica, apesar das possibilidades de mudanças em seus interesses; e é possível que estejam lecionando logo após concluir um programa de estudos que não as preparou para muito mais que isso. Essas estruturas também podem negar a oportunidade de ingressar na docência o final de seus estudos a outros estudantes universitários, ou a indivíduos em meio de carreira em outras ocupações, que decidem que pode encontrar grande satisfação como professores. (OCDE, 2005, p. 14)

No Brasil, uma forma de sustentar o discurso compreendido no trecho acima foi a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415, de 2017, que altera a LDB e compreende, em seu artigo 61, parágrafo 4:

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações

privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017)

A legislação, por sua vez, dispõe que “o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. Tal composição curricular deixa a cargo dos sistemas de ensino a oferta ou não desses itinerários formativos. Diante de sistemas educacionais tão desiguais, esse desenho da reforma pode vir a acentuar a desigualdade já premente.

Flexibilizar os mecanismos de recompensas dos professores também é uma estratégia mencionada no documento da OCDE. A estratégia do uso de bônus é bastante empregada em empresas privadas e vem sendo empregada no setor público. Não seria diferente, portanto, sua aplicabilidade na educação, desconsiderando, muitas vezes, a singularidade do trabalho docente.

A OCDE argumenta que a compensação financeira baseada no desempenho possui pontos positivos e negativos. Dentre os pontos positivos estão:

é mais justo recompensar os professores que se desempenham melhor do que remunerar a todos igualmente; maior remuneração motiva os professores e melhora o desempenho dos estudantes; a associação entre os gastos com escolas e o desempenho dos estudantes obtém muito apoio público. (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011, p. 209)

Os pontos negativos:

é difícil fazer uma avaliação justa e precisa, porque não se pode determinar objetivamente desempenho; os professores não são motivados por recompensas financeiras; a cooperação entre os professores é reduzida; a docência passa a localizar estreitamente os critérios utilizados para premiar; os custos para implementação dessas medidas são demasiadamente elevados.(GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011, p. 210)

Políticas de bonificação por desempenho são uma tendência nacional. Na cidade do Rio de Janeiro não seria diferente. A SME-RJ premia os servidores (professores e funcionários administrativos) de escolas que atingem a meta, calculada com base no Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio). Esse Índice é calculado através da aplicação da Prova Rio, avaliação em larga escala de Português e Matemática aplicada a alunos do 3º e do 7º ano do Ensino Fundamental.

Na lógica capitalista, o docente é tido como um trabalhador cujo interesse é o trabalho que garanta sua sobrevivência, o que pode ser garantido por meio de um

salário, desconsiderando o compromisso afetivo e social que envolve o processo educativo. Contudo, seguindo a lógica gerencialista, que foca nos resultados em detrimento dos processos, seria possível aumentar a eficácia docente e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos através de um sistema de bonificação, pois existe uma antiga e equivocada visão do docente como mero transmissor de conhecimento e ela é reforçada em documento da OCDE (2006, p. 25), no qual “professor” é definido como uma pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional”. Essa definição considera o trabalho docente uma ação unilateral, ou seja, que parte unicamente da atuação do professor, quando, na verdade, é multilateral: integra aluno, como sujeito, mas também como objeto do processo educativo, pois atua no processo educativo e também se transforma para alcançar o produto final, ou seja, aprender.

De acordo com Paro (2015) o educando também é um trabalhador da educação, pois para que o professor possa ensinar algo, é necessário que ele [o aluno] consinta; sua atuação não é passiva, não é apenas um receptor de conhecimento: precisa se mostrar engajado em aprender. Focar mais nos resultados do que nos processos também estimula a propagação de um ambiente concorrencial, que gera, por sua vez uma demanda por melhor *performance* de todos os envolvidos, e como os determinantes são os indicadores de desempenho, novamente a *accountability* decai sobre os docentes e gestores. Nas EB, isso se evidencia na busca pelo bom resultado no exame de *Cambridge* e na publicação dos resultados em reuniões restritas à gestão. Nelas, tomam conhecimento da posição no *ranking* das EB considerando o resultado nessa certificação internacional.

O gerencialismo também se mostra presente nas formas de trabalho docente marcadamente pulverizadas. Nesse contexto, é possível ilustrar tal flexibilização através da diversidade de vínculos de trabalho docente presentes na SMERJ, em que professores com jornadas de 16h, 22,5h e 40h realizam as mesmas funções e percebem o parcial cumprimento da Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Tal medida tem sido constantemente descumprida pela SMERJ, obrigando docentes a permanecer em sala de aula mais tempo do que o previsto em lei,

além de haver divergências acerca do cálculo do planejamento ser em horas ou tempos de 50 minutos. Assim sendo, docentes que atuam sob o regime de 40 horas comumente interagem com os educandos por 30 tempos de 50 minutos, incluindo nesse tempo o horário de almoço. Não há definição formal acerca dos tempos semanais de interação professor-aluno por parte da SMERJ e ou reconhecimento de que o trabalho docente não se realiza exclusivamente dentro da unidade escolar, espaço esse que comumente não possui condições físicas e materiais para o planejamento das aulas nem para formação continuada. O mesmo ocorre com os demais docentes com carga horária de 16h e 22,5h. Ademais, o Parecer CNE/CEB nº 18 define claramente atividade extraclasse como o período reservado para estudo, seja ele graduação, pós-graduação ou cursos de curta duração, para planejamento e para avaliação.

Ainda acerca do 1/3 de planejamento destinado ao que é denominado no âmbito da SME-RJ de Centro de Estudos (CE), ao final de 2017, o secretário de educação realizou uma consulta pública à comunidade escolar a fim de definir se o ano letivo de 2018 se iniciaria com tempos de quarenta e cinco, cinquenta ou sessenta minutos (hora-relógio). Definiu os prós e contras das jornadas em uma Carta aos professores, disponível em seu *blog* institucional, enfatizando que a jornada hora-relógio seria a que menos oneraria o Município:

A adoção da hora-aula de 60 minutos é a mais favorável do ponto de vista orçamentário, pois reduz substancialmente a necessidade de realizar novas contratações. Com ela, poderíamos avançar ao longo do primeiro semestre de 2018 para a adoção plena e isonômica do tempo de 1/3 de planejamento, garantindo menor jornada de trabalho para todos dentro das unidades escolares. (PCRJ, 2017)

No entanto, essa consulta se mostra imprecisa, uma vez que o uso da hora-relógio não considera intervalo entre aulas, períodos de recreio, almoço ou lanche, bem como o acompanhamento dos alunos no horário da saída. O Parecer CNE/CEB nº 09/2012 (fls. 168) esclarece que é devido o cumprimento do previsto acerca do tempo para planejamento:

Para cumprimento do disposto no §4º do art. 2º da Lei nº 11.738/08, não se pode fazer uma grande operação matemática para multiplicar as jornadas por minutos e depois distribuí-los por aulas, aumentando as aulas das jornadas de trabalho, mas apenas e tão-somente destacar das jornadas previstas nas leis dos entes federados, 1/3 (um terço) de cada carga horária. Nesse sentido, a lei não dá margens a outras interpretações.

O Ministério Público Estadual do Rio de Janeiro se manifestou afirmando, em processo datado de 2012, que:

Não se deve admitir que, a pretexto de se fazer cumprir a legislação e efetivar o período de planejamento dentro da jornada de trabalho, o requerido possa realizar manobras turvas nas grades de horário e curricular, como a tentativa de contabilizar aquela em "hora relógio" (destinando pequenos intervalos de dez minutos para o preparo e planejamento) ou a tendência de se reduzir os tempos de algumas disciplinas. O direito à educação de qualidade - tema tratado neste processo -, verdadeiro interesse da coletividade, não pode se subordinar aos interesses da Administração, secundários, que, aqui, dizem respeito apenas à alegada necessidade de contratação de pessoal (TJRJ, 2014, p.110).

O prazo para cumprimento da sentença acerca da adoção do tempo de planejamento expirou em janeiro de 2016 e em dezembro de 2017 a situação ainda não estava regularizada. Conforme mencionado anteriormente, o tema foi submetido à votação e debate nas escolas durante o quarto conselho de classe. Acerca desse assunto, o Secretário de educação afirmou que independente da “decisão tomada pelos nossos professores, reabriremos um novo ciclo de debates sobre este tema em agosto de 2018, para dar um balanço da opção feita, a tempo de implantar eventuais aperfeiçoamentos e correções para o ano letivo de 2019”. (p.3)

Apesar das limitações de tempo para planejamento no interior das unidades escolares serem reconhecidas formal e legalmente, professor articulador (PA) e direção afirmam que é suficiente:

Independente de ser professor de inglês, de educação física, P1 ou Artes ou P2, na escola de turno único não tem horário de almoço. São oito horas de trabalho diário e dentro desse horário que ele almoça, dentro de seu horário de planejamento. Ele tem a opção de almoçar com a turma, com os alunos, ou usar seu tempo de planejamento para almoçar. (Diretora C)

A gente tem, sim, o CE garantido, mas ainda assim é pouco tempo para que a coisa possa de fato acontecer. (...) E é claro que com o bilíngue ajuda mais ainda a gente garantir. (...) Tem o CE dos professores de inglês também garantido. O que eu tô falando para você de demanda de CE é o CE para toda a escola (...) o integralzão. Uma escola com o porte da nossa com essa demanda do projeto bilíngue a gente precisaria ter mais 1 dia pelo menos a cada bimestre para que esses professores todos pudessem se encontrar. (PA A)

Além de questões concernentes ao espaço e tempo de atuação de docentes na SMERJ, outra questão enfrentada são os diferentes planos de carreira para as categorias 16h e 40h, sendo esta última denominada PEF (Professor do Ensino Fundamental, carga horária 40h). Esta é uma categoria docente instituída por meio da Lei 5.623 de 1º de outubro de 2013, quando houve a instituição do Plano de Cargos, Carreiras e

Remuneração da Secretaria Municipal de Educação (PCCR). O PCCR foi resultado da greve docente de 2013 em que, dentre as reivindicações estavam a equiparação salarial dos docentes atuantes em cargas horárias diferentes (22,5 h e 40 h) e a garantia do período para planejamento extraclasse equivalente a 1/3 da carga horária, sem interação com alunos.

É importante ressaltar que as conquistas obtidas nesse PCCRJ não alcançam os professores 16h, que contam com um plano de carreira mais limitado, no qual, por exemplo, especializações *lato sensu* não contam pontos em sua progressão salarial. No sentido da flexibilização das formas de emprego e também das condições de trabalho e de horário são um desafio para o consenso no sentido de homogeneizar as condições de trabalho docente, pois diversificar as formas de organização do trabalho amplia o quadro de incertezas que se desenha para esse trabalhador da educação.

A flexibilização das formas de trabalho docente em um cenário crescente de desemprego que vem se montando nos últimos tempos, altamente competitivo, impulsiona a atuação das habilidades socioemocionais, promovidas pelos organismos multilaterais, no cotidiano escolar. Todos os sujeitos envolvidos no dia-a-dia escolar, em especial gestores, alunos e professores, precisam estar aptos a lidar com as necessidades desse novo cenário que vem se montando, no qual a resiliência é uma das habilidades imprescindíveis. Segundo Freitas (2016):

A capacidade pessoal para enfrentar tais crises passa a ser uma “competência” altamente valorizada pelos investidores. Atenta a isso, a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – está preocupada com que a população de jovens de 15 anos cresça “resiliente”. Certamente, ela estará entre as “competências para o século XXI”, como gostam de definir as agências internacionais.

(...) A resiliência é a capacidade de uma pessoa para lidar com problemas, para superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas, como estresse, por exemplo. Resiliência pede esforço, a categoria chave do liberalismo que pode ser traduzida por “ser bem sucedido mesmo em condições adversas de darwinismo social” em ambientes uberizados. É a nova versão do capital para o lema “ordem e progresso”.

Freitas (2016) define uberização como “disponibilidade permanente para o trabalho, empregabilidade sem garantia de emprego, competição acirrada entre trabalhadores mais instruídos, incerteza sobre o futuro do bem-estar pessoal e familiar, proteção social mínima”.

Portanto, resiliência está entre as palavras-chave empregadas pelos organismos multilaterais, cujo discurso orienta políticas educacionais vigentes nacional e

internacionalmente. A busca pelo cidadão resiliente na forma empregada por Freitas, no entanto, não se restringe à OCDE. Em documento recente da UNESCO, essa e outras expressões são comumente utilizadas e, assim sendo, encontradas no contexto da produção de texto de políticas educacionais de abrangência nacional e local, mostrando toda a capilaridade dessas entidades.

Em documento produzido pela UNESCO, a organização enfoca como é importante que haja transformações tendo em vista a criação de novas profissões que carecem de maior adaptabilidade em menos tempo e a nova realidade mundial, na qual desemprego estrutural é uma realidade irreversível que recebe os mais diversos nomes:

Diversas respostas foram propostas para abordar esse descompasso entre a educação e a formação formais e o mundo do trabalho, incluindo a reconversão de trabalhadores, programas de segunda chance e parcerias mais fortes com a indústria. Também notamos um enfoque maior em competências adaptativas. Na verdade, a aceleração do ritmo do desenvolvimento científico e tecnológico dificulta cada vez mais a previsão do surgimento de novas profissões e das necessidades de habilidades a elas associadas. Isso estimula esforços para estabelecer tanto uma educação quanto o desenvolvimento de habilidades profissionais mais reativos, o que inclui maior diversificação e *flexibilidade*, bem como permite a adaptação de competências a necessidades em rápida transformação. Implica assegurar que os indivíduos sejam mais *resilientes* e possam desenvolver e aplicar competências adaptativas a carreiras de forma mais efetiva. Com frequência, essas competências incluem mais ênfase no que foi chamado, de forma variável, “habilidades transferíveis”, “habilidades do século XXI” e “habilidades não cognitivas”, incluindo comunicação, alfabetização digital, resolução de problemas, trabalho em equipe e empreendedorismo. (UNESCO, 2016, p. 64).

As palavras em destaque (grifo nosso) apresentam como tais expressões vêm sendo frequentemente apresentadas nesses documentos. A influência exercida por essas entidades não se apresenta somente nos textos por elas publicados, mas nas políticas vigentes. Ser um trabalhador resiliente e flexível faz parte das competências esperadas daqueles que almejam se distanciar do desemprego gerado pelo desenvolvimento das tecnologias e processos e que se voltam, mais especificamente, para a redução de custos (desemprego estrutural). Focando na política que é objeto desta pesquisa, o PRCG, a ampliação do ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, apresenta como uma política internacional se adapta a fim de se encaixar em contextos mais regionalizados, como é o caso dessa política educacional carioca.

A UNESCO possui grande capilaridade no mundo. Seu braço educacional, o Programa de Escolas Associadas (PEA), está presente em 130 países. O objetivo do PEA está definido em seu *site* institucional como “estender os objetivos dessa

organização mundial, no pós-guerra, ao campo da Educação” criando “uma rede internacional de escolas que trabalhem pela ideia da cultura da paz. Por isso, o Programa consiste, basicamente, no estímulo a projetos ligados a um tema central, que é o Ano Internacional proposto pela Unesco, ou simplesmente dirigidos à ampliação da consciência de cidadania”.

No conjunto de 69 escolas do estado do Rio de Janeiro que fazem parte do PAE:

- 2 são escolas da rede estadual;
- 15 são escolas da rede municipal, sendo: 3 EB (2 português-inglês) e 1 português-espanhol, ou seja, 30% das EB (duas EB português-inglês e a unidade português-espanhol);
- Escolas municipais que atendem os Anos Finais e ou Anos Iniciais, creches e escolas particulares.

Segundo a Diretora A, fazer parte do grupo de escolas que compõem o PEA demonstra que as ideias daquela unidade escolar estão em consonância com as da UNESCO e que ser associada pode ser positivo:

Desde que eu comecei a trabalhar com educação que eu persigo a UNESCO. Todo ano eu consultava: ‘qual o tema da UNESCO?’. Porque tem a ver com as ideias que a gente acredita e outro porque é um ano que você tinha material farto sobre aquilo. Então eu sempre gostava de andar em parceria. Era ‘UNESCO e a campanha da fraternidade’ (...)

E claro que dentro desse projeto tem que ter não só coisas relacionadas aos temas que a UNESCO prioriza, mas tem que estar de acordo com os ideais da UNESCO. Se você quer se uma escola associada à UNESCO você tem que coadunar com aquelas ideias. Então a gente tem que fazer esse projeto e mandar; tem algumas datas comemorativas, né, Dia do Turismo Sustentável (...) E você faz e manda uma foto. Você registra que você participou daquele movimento. Então assim, esses são os deveres. O que ela te oferece? Essa gama gigante de material, não só para as escolas associadas, a verdade é essa. A página do PEA UNESCO tem tema para esses meninos que estão fazendo Enem, pré-vestibular, documentos, livros, filmes...

Fica claro na fala da Diretora A como os organismos internacionais exercem influência na educação em âmbito nacional. É significativa a capilaridade da UNESCO e, conseqüentemente, a inserção e aceitação de seus valores como uma suposta garantia de sucesso escolar e de confluência com as demandas para os estudantes do mundo contemporâneo. A padronização do conhecimento segundo os ditames desses organismos acelera o processo de flexibilização e resiliência dos profissionais da educação, que passam a ser executores das políticas e conteúdos por eles prescritos.

Na SME-RJ, as escolas experimentais bilíngues não possuem formalmente um perfil de dedicação ilimitada ao trabalho. Contudo, o regime de trabalho nas EB atualmente é de designação, isto é, o professor é designado a atuar naquela unidade e precisará ter disponibilidade de quarenta horas semanais. Caso se encerrem as atividades da EB ou seu trabalho não seja mais necessário ou desejado, ele poderá ser desligado daquela unidade e retornar a uma escola regular da rede, voltando à sua carga horária de dezesseis horas semanais – dois tempos semanais em seis turmas – ou quarenta horas semanais (caso seja concursado na modalidade PEF – Professor de Ensino Fundamental, com carga horária de 40h), com 15 turmas, dois tempos em cada. Considerando que ter um quantitativo de alunos menor significa um trabalho qualitativamente melhor, se correlacionarmos esse prerequisite de carga horária das EB à questão da bonificação por desempenho presente em todas as escolas da rede, teremos trabalhadores da educação à mercê do capital, atuando em escolas públicas como se atua em instituições privadas.

Portanto, concordamos com Paro (2015, p. 80-81) que ser um profissional da educação atuante em escola pública fundamental é uma atividade que merece um olhar diferente:

Embora ele também tenha o interesse no salário, porque não pode sobreviver sem ele, sua motivação não pode esgotar-se aí, sob pena de sua produtividade ficar seriamente comprometida. O fato de que o aluno só aprende se quiser e de que, portanto, o professor precisa leva-lo a querer aprender exige que este, desde o início, se envolva pessoal e politicamente com seu objeto de trabalho, não podendo consistir num mero executor de tarefas, apenas para conseguir seu salário. Neste sentido, seu trabalho não discrepa apenas do trabalho capitalista, mas de todo trabalho que permite a seu executor uma relação de exterioridade com o objeto de trabalho.

1.2.2 Contextos de influência e da produção de texto presentes nas parcerias público-privadas (PPP) na educação (neo)gerencialista

O neogerencialismo presente nas novas formas organizacionais de serviços públicos diversos, tais como saúde, infraestrutura, transporte público e educação, já se mostra enraizado na cultura de gestão brasileira em estruturas como serviços hospitalares, corredores exclusivos para ônibus e aquisição de sistemas educacionais. Muitos desses serviços são providos por meio de parcerias com o setor privado, como é o caso das PPP. Em escala mundial, as PPP se ancoram principalmente nos argumentos de ineficiência do Estado em gerir, qualitativamente e em tempo hábil, além da falta de

recursos e investimentos públicos – seja por queda no crescimento econômico ou queda na arrecadação tributária - para se levar adiante obras e serviços de utilidade pública. Conforme publicação de uma empresa de consultoria especializada em PPP, na perspectiva de ambos – setor público e setor privado - no entanto, a parceria pode ser encarada como benéfica, conforme demonstra o Quadro 7:

Quadro 9. Vantagens do modelo de PPP na perspectiva dos setores públicos e privados.

Setor Público	Setor Privado
Ganho de escala pela prestação de serviço no longo prazo	Fluxo estável de receitas no longo prazo
Contratação de resultados e remuneração vinculada a desempenho	Maior incentivo para prestação do serviço com qualidade
Fiscalização do contrato de um fornecedor único, diminuindo custos transacionais de múltiplos editais e licitações	Integração da prestação do serviço e relacionamento de longo prazo com o setor público
Ganha maior capacidade de planejamento	Maior eficiência e flexibilidade na prestação do serviço
Realização de gasto público com qualidade	Garantias fornecidas pelo poder público

Fonte: Radar PPP.

Com relação às PPP da educação, internacionalmente, essas parcerias surgem como uma forma de se oferecer opções para além da educação tradicional ofertada pelo Estado, o que inclui, por exemplo, *home schooling*¹⁵, *vouchers*¹⁶, as escolas *charter*¹⁷, dentre outras. Como pode ser observado no Quadro 10, as PPP se adaptam a fim de viabilizar a oferta de serviço público prestado por organizações privadas sendo que cada país possui sua própria legislação, que visa suas necessidades práticas de aplicação dessas parcerias.

¹⁵É um método de ensino adotado por diversos países, em que os pais podem educar seus filhos em casa, sem a necessidade de matriculá-los em uma escola de ensino regular.

¹⁶É uma espécie de certificado de financiamento emitido pelo governo e entregue para os pais de uma criança em idade escolar. Com esse voucher, os pais escolhem uma escola privada, sendo a mensalidade paga por este voucher.

¹⁷Escola *charter* é uma escola mantida com recursos públicos, mas cuja gestão é privada. São públicas porque recebem dinheiro dos governos estaduais e federal, com os mesmos critérios que as escolas públicas tradicionais, mas as regras de governança e de responsabilização podem variar segundo as leis locais para esse tipo de escolas.

Quadro 10. Financiamento e prestação de serviços em PPP internacionais

		Dispositivos	
		Privado	Público
Finança	Privado	Escolas privadas Universidades privadas <i>Home schooling</i> <i>Tutoring</i>	<i>Userfees</i> Financiamentos estudantis
	Público	<i>Vouchers</i> <i>Contractschools</i> Escolas <i>charter</i> <i>Contracting out</i>	Escolas públicas Universidades públicas

Fonte: Banco Mundial, 2006.

Dentre os contratos educacionais mais comumente utilizados ao redor do mundo, a grande maioria deles pode ser fornecida por empresas privadas, tais como serviços de gestão, suporte educacional, operacional, disponibilização de equipamentos e até mesmo uma combinação dentre esses serviços, conforme pode ser visto no Quadro 11:

Quadro 11. Tipos de contratos em Educação

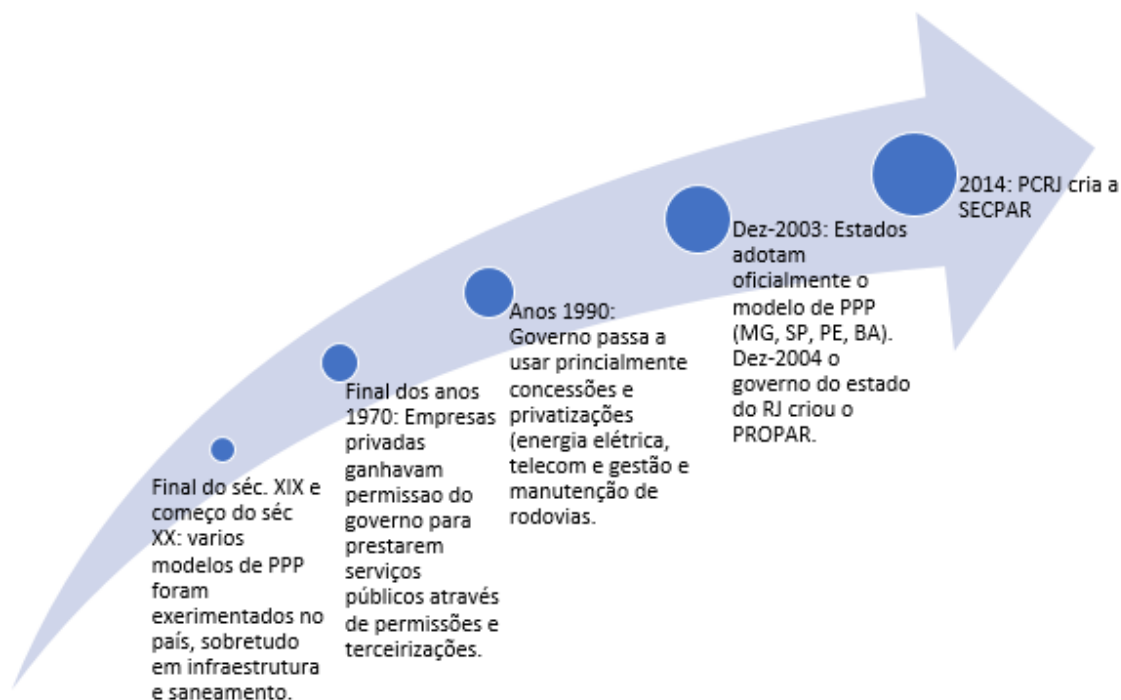
O que os governos contratam	O que os governos adquirem
Serviços de gestão, serviços profissionais, serviços de suporte	Gestão escolar (gestão de recursos humanos e financeiro) Serviços de apoio (alimentação e transporte) Serviços profissionais (treinamento de professores, planejamento curricular, fornecimento de livros, garantia de qualidade e serviços suplementares)
Serviços operacionais	Gestão de recursos humanos, financeiros e de educação de alunos, serviços profissionais e manutenção predial.
Serviços educacionais	Alocação de alunos em escolas privadas (através de contratos com escolas para matricular alunos específicos)
Disponibilização de infraestrutura	Manutenção de infraestrutura e manutenção predial
Disponibilização de infraestrutura e serviços educacionais	Infraestrutura combinada com serviços (outputs operacionais ou educacionais)

Fonte: Banco Mundial, 2006

As PPP integram essas formas de gerir a coisa pública que desprende o Estado de suas antigas funções, o que por sua vez tem sido comumente visto na realidade do Brasil, que se espelha nos exemplos internacionais para essa despublicização.

A lei federal 11.079, de 30 de dezembro de 2004, regulamentou as PPP, com a chamada 'lei das PPP'. A Figura 3 mostra a evolução das PPP no Brasil.

Figura 3. Evolução das PPP no Brasil.



Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro

No estado do Rio de Janeiro, através da lei nº 5068 de 10 de julho de 2007, foi instituído o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas do Rio de Janeiro (PROPARG), abrindo a possibilidade de realizar PPP para diversas áreas, tais como educação, cultura e assistência social. O objetivo do PROPARG seria fomentar e implementar as PPP no estado do Rio de Janeiro “como forma de viabilização de projetos públicos do interesse da população”.

Em 2014, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro criou a Secretaria Especial de Concessões e Parcerias Público-Privadas (SECPAR), cuja função é gerir as PPP das “agendas de esporte, conservação, ordem pública, meio ambiente, transporte, gestão e finanças públicas, cultura, urbanismo, sustentabilidade e turismo” (PCRJ, 2016). Muitas das parcerias com organizações da sociedade civil foram implementadas no período de preparação da cidade para os megaeventos esportivos que sediaria, em especial Copa do Mundo 2014 e Jogos Olímpicos 2016.

O gerencialismo está presente, portanto, tanto na educação brasileira, como em aspectos da agenda da política de educação na cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente na ampliação do ensino de inglês na rede municipal. Com base na afirmação de Peroni (2012, p.22) de que “a responsabilidade da execução das políticas

sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado); e para a Terceira Via, pelo terceiro setor”, sendo o terceiro setor nesta pesquisa interpretado como a maneira encontrada pelo mercado para se instalar na esfera pública, através de parcerias, como é o caso entre SME-RJ e LF.

Gerencialismo e Boa Governança apresentam pontos de interseção na agenda da política internacional para a educação e, conseqüentemente, no PRCG, apesar do gerencialismo estar mais evidente tanto nos documentos produzidos pelos organismos internacionais como na agenda das políticas educacionais locais. O modelo de PPP, presente na boa governança no aspecto mais tradicional da conceituação desse tipo de parceria se mostra, em alguns aspectos, divergente do conceito de PPP conhecido tradicionalmente, o que será discutido no Capítulo 2, mas que pode ser aqui cotejado com as características essenciais de uma PPP.

A competitividade no contexto do (neo)gerencialismo, presente nos escritos de Stephen Ball, foi incorporado na/ pela escola, conforme apresentado no Capítulo 4 que trata do contexto da prática. Essa competitividade se mostra presente nas políticas educacionais prescritas pelos organismos internacionais, nas quais há foco na formação e responsabilização docente, pulverização e flexibilização das formas de trabalho e foco em professores eficazes (através da avaliação e recompensação). Essas políticas educacionais se baseiam, portanto, em formas de flexibilização e resiliência no âmbito escolar.

O PRCG pode ser compreendido como parte da política de fomento às PPP na educação oferecida pela cidade do Rio de Janeiro, e é possível que a LF seja uma de suas parceiras mais importantes no âmbito do ensino de LE nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro, o que será explicitado no Capítulo 2, capítulo panorâmico sobre o contexto da produção de texto do PRCG.

2. O PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL (PRCG) E O CONTEXTO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS (PPP).

A inserção do inglês nesse patamar de relevância na esfera de atuação da SME-RJ teve início durante a gestão de Eduardo Paes. Segundo a gerente do PRCG, o então prefeito concordou com a proposta de sua Secretária de educação em promover a ampliação do ensino de LE nas escolas, dispondo por meio de decreto o suporte necessário para isso. No Decreto 31.187, de 6 de outubro de 2009 (Apêndice A) que cria o PRCG, a justificativa para a criação do Programa se pauta nos megaeventos esportivos e no estreitamento de relações interculturais.

A gerente do PRCG explicou a relação entre os megaeventos que a cidade sediaria durante a gestão Paes e sua visão sobre a necessidade de ampliação do ensino de LE nas escolas públicas municipais e como o prefeito pôs a política em ação por meio da produção de textos:

Eu era assessora da Secretária e surgiu o programa porque a Secretária tinha vontade de aumentar o ensino de inglês, conversou com o prefeito; por ocasião do Rio de Janeiro ser escolhido como sede das olimpíadas ele resolveu criar uma série de políticas novas relacionadas às olimpíadas e uma política que ele fez na área de educação era essa de ampliação do ensino de inglês porque ele achava que fazia sentido numa cidade que ia... não só olimpíada, mas a gente teve uma série de eventos internacionais acontecendo no Rio de Janeiro...ou no Brasil incluindo o Rio de Janeiro. E aí ele criou o PRCG por decreto, um decreto do prefeito, e ele...A Secretária na época, Claudia Costin, me chamou e disse que eu ia ser a gestora desse projeto. Isso foi em 2009, outubro de 2009.

Sobre os textos da política (PRCG), a gerente do PRCG afirma que:

... o prefeito fez o decreto, o decreto era muito simples, só tinha 3 artigos. O primeiro artigo dizia que ia ser ampliado o ensino de inglês a partir do 1º ano e botava o cronograma até 2016 como e que ia ser progressivamente implantado a cada ano até o 9º, até 2016; e o segundo artigo falava de um ensino extracurricular, quer dizer, fora do turno, no contraturno, para as escolas do amanhã; e o terceiro que entrava em vigor naquela data. E aí, na realidade a gente, como ele era bastante amplo foi até bom para a gente porque os decretos tendem a ser mais amplos, porque o decreto depois ele é regulamentado por resoluções, portarias que os órgãos tiverem necessidade. E aí a gente começou a desenhar a partir daí. A gente só tinha a obrigação de ampliar o ensino de 1º a 9º ano colocando lá os tempos semanais. Aí a gente fez várias coisas dentre elas as EB.

Por meio da fala da gestora do PRCG verificamos o momento da construção dos textos da política, pautado na influência da fala da Secretária de Educação que almejava a ampliação do ensino de LE, em especial o inglês. A influência exercida por Cláudia Costin, intelectual orgânico do capital, foi relevante para que uma política de ampliação

do ensino de LE, o PRCG, e a criação de EB fossem levadas adiante naquele momento. No entanto, não significa que sua presença tenha sido definitiva para que isso ocorresse ou que a política não se perpetuasse nas gestões seguintes.

Na produção do texto da política, inicialmente um decreto com apenas três artigos, possibilitaria maior facilidade na sua adequação, segundo os interesses e necessidades vigentes. Contudo, a produção dos documentos legais relacionados à ampliação do ensino de inglês nas escolas não envolveu as CRE e/ou teve participação ativa dos profissionais da educação. Sendo assim, dada a ausência desses grupos nas decisões referentes à criação do PRCG é possível afirmar que está implícito os interesses do capital em hegemonizar a aprendizagem da língua inglesa nas escolas. O predomínio do ensino do inglês, conforme será explicado no Capítulo 3, não exclui diretamente outros idiomas, como o espanhol – segunda língua mais presente nas escolas na SMERJ – contudo, o ensino do inglês vem se apresentando mais influente nas agendas políticas internacionais (a maior parte dos documentos internacionais apresenta o inglês como uma opção de idioma). Acerca do decreto, por conter poucos artigos, não há inconsistências, contradições ou ambiguidades no texto, mas sim a ausência de vozes imprescindíveis para que o PRCG fosse construído de acordo com as demandas dos interesses da comunidade escolar e não pautado nos interesses políticos vigentes à época. Mendonça (2001, pg. 98) nos ajuda nessa reflexão ao afirmar que “a posição hierárquica do instrumento legal utilizado na institucionalização de diretrizes políticas na área educacional parece ser um fator indicador da menor ou maior perenidade dessas diretrizes”.

Com a escolha do Rio de Janeiro como cidade sede de diversos megaeventos foi necessário, seguindo a lógica do capital, criar um setor exclusivo para PPP na cidade. Na educação, entretanto, essas parcerias não ficaram claramente estabelecidas. Contudo, conforme verificaremos adiante, o processo de compra e venda de material didático para a ampliação do ensino de inglês está atrelado à aquisição de outros benefícios pela PCRJ, tais como a criação das EB.

Existe historicamente no país uma linha tênue que separa a relação entre o público e o privado que também pode ser observada na relação entre a LF e a SME-RJ. No caso dessa relação comercial, estabelecida como uma compra de material didático, mas que extrapola esse sentido - oferecendo outros serviços como consultoria,

observação de aula, exames de proficiência, formação continuada, capacitação, participação no concurso público para seleção de docentes desde o início do PRCG e processos seletivos para ingresso de docentes nas EB – ela não foi em momento algum justificada pela ineficiência do serviço público em fornecer esse serviço, mas sim pela expertise da empresa no mercado de ensino de inglês, favorecendo uma relação definida por Ball & Olmedo (2013, p. 33-34) como nova filantropia, que pode ser entendida como:

(...) soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento ‘baseadas no mercado’ estão sendo privilegiadas e fortalecidas através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e ‘novos’ filantropos. O que há de ‘novo’ na ‘nova filantropia é a relação direta entre o ‘doar’ e os ‘resultados’ e o desenvolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades de políticas. (...)

Tudo isso re-situa o escopo e os objetivos da filantropia tradicional. Isso indica uma mudança em três etapas: da doação paliativa (ou seja, a filantropia tradicional ou a ‘filantropia 1.0’) à filantropia para o desenvolvimento (‘filantropia 2.0’) e, finalmente, à doação ‘rentável’, constituindo aquilo que é chamado de ‘filantropia 3.0’.

Essa relação similar a uma filantropia está embasada no discurso de que a empresa estaria ajudando a promover o ensino de inglês nas escolas municipais pura e simplesmente pelo fato de a PCRJ/SME-RJ comprar da empresa todo o material didático para toda a rede, dando a essa compra de material didático um caráter de filantropia, ao fornecer também uma série de outros serviços atrelados a essa aquisição.

2.1 A AGENDA E O TEXTO DA POLÍTICA: O PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL (PRCG)

Em 2009, após a posse de Eduardo Paes como prefeito do município do Rio de Janeiro, o sistema educacional da cidade foi reconfigurado e introduziu-se um modelo de alcance de metas, controle de desempenho e premiações. Esse modelo busca enfatizar a ineficiência do modelo vigente de gerir o Estado. É nele que a agenda da política da gestão Paes esteve baseada, seguindo as recomendações dos organismos internacionais e, conseqüentemente, da Nova Gestão Pública. Esse modelo de gestão apresenta os Planos Estratégicos e Planos Plurianuais que estabelecem metas para determinados períodos, geralmente quadriênios, que são revistos e avaliados usualmente ano a ano. Esta é uma das formas de se verificar e controlar o desempenho dos programas e projetos em nível macro. Em nível meso (Secretarias/coordenadorias) e

micro (escolas), esse controle pode ser realizado através de estabelecimento de índices mensurados por meio de avaliações do desempenho dos alunos (avaliações padronizadas, como a Prova Rio e o exame de *Cambridge YLE Starters*, realizado por algumas escolas regulares e todas as EB português-inglês) e dos professores e gestores.

2.1.1 Plano Estratégico e Plano Plurianual

Plano Estratégico (Plano)

A agenda da política da gestão Paes esteve amparada pelo Plano Estratégico (Plano) 2009-2012 (Pós 2016 – Um Rio mais Integrado e Competitivo), que traça as prioridades e as políticas para a PCRJ. Segundo o Plano, para haver uma melhor definição das necessidades e metas para o futuro da cidade, o primeiro passo foi:

Realizar um diagnóstico que identificou os principais desafios e vantagens competitivas da cidade, bem como as crenças e valores mais marcantes do carioca. A partir deste diagnóstico, articulamos uma ambição de longo prazo para a cidade, sustentada por quatro pilares de aspirações: sociais, econômicas, ambientais e políticas. (Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2012, p.11)

Dentre esses pilares, destacamos aqui as metas para a questão social, em que a educação se inclui. Neste quesito, o Plano previa as seguintes iniciativas estratégicas para o período 2009-2012: Escolas do Amanhã, Espaço de Desenvolvimento Infantil¹⁸, Reforço Escolar¹⁹ e Saúde nas Escolas²⁰. Foi também durante a gestão Paes, por meio do Decreto 30.426, de 26 de janeiro de 2009, que foram estabelecidas diretrizes para a avaliação escolar da rede pública municipal, pondo fim à década de aprovação automática na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Além disso, teve início a implementação da jornada de horário integral e de programas que trabalhassem a “cultura de paz”, como as Escolas do Amanhã. Havia também uma suposta necessidade de instituir uma cultura gerencialista, que se estabelecia por meio da introdução de metas e objetivos, do controle do desempenho escolar e premiações.

¹⁸A proposta dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) é ampliar o atendimento em unidades que abriguem tanto a creche quanto a pré-escola com atendimento em período integral. No Planejamento Estratégico, a meta era de oferecer 40 mil vagas, sendo 30 mil vagas em creches e 10 mil vagas em pré-escola até 2012.

¹⁹O Programa Reforço Escolar tem como objetivo a correção de fluxo (através de inclusão de alunos em turmas de projetos, como Realização e Aceleração) e manutenção da aprendizagem (atividades de reforço no turno/contraturno/pós-turno) do 1º ao 9º ano do EF.

²⁰Com início em 2011, o Programa Saúde nas Escolas é uma parceria entre Governo Federal, Secretarias Municipais de Educação e de Saúde do Rio de Janeiro que promove ações de prevenção e atenção à saúde, identificando e tratando problemas dos alunos nas próprias unidades escolares.

Dentre as metas traçadas para a educação foi apresentado o Programa Rio Criança Global (PRCG), cuja criação foi anunciada no Diário Oficial Municipal, assim justificada:

Com o novo projeto, os alunos da rede municipal chegarão em 2016 tendo passado por nove anos de um curso de conversação e, dessa forma, estarão aptos para receber os turistas e, também, aumentarão sua empregabilidade. O projeto prevê a implantação gradativa do curso de conversação a partir do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Em 2011, os alunos do 4º ano passarão a ter as aulas de Inglês e em 2012 o 5º ano passa a ser incluído e assim sucessivamente até chegar a 2016. (DOMRJ, 2009, p. 43)

Para que o PRCG perdurasse para além do Plano Estratégico 2009-2012 e, dessa forma, o discurso da criação da política fosse validado, os pilares estabelecidos no Plano anterior foram mantidos no Plano Estratégico 2013-2016. O documento acrescenta que, com relação ao Plano anterior:

De lá para cá o Rio mudou e acumulou muitas conquistas: a consagração da cidade como palco de grandes eventos, como a Jornada Mundial da Juventude em 2013, a Copa de 2014 e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016; o processo de recuperação de áreas degradadas, como o da Região Portuária através do projeto Porto Maravilha; o início de obras de mobilidade urbana que vão permitir a integração de toda a cidade; e a retomada da capacidade de investimento da Prefeitura, inclusive com o reconhecimento das grandes agências internacionais de classificação de risco, o que nos permitiu praticamente dobrar os recursos para Saúde e Educação. (Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013-2016, p.9)

Além disso, fixou metas para cada área de gestão municipal, dentre elas, aquelas que possuem relação direta com o chamado “legado olímpico”. No mesmo Plano, um tópico com o mesmo nome ganhou destaque e definiu os Jogos Olímpicos de Barcelona como exemplo a se seguir, além de justificar o evento como forma de atrair investimentos e realizar modificações estruturais na cidade-sede de megaeventos esportivos:

Aprendemos com o exemplo de Barcelona que, ao sediar os Jogos Olímpicos, o poder público deve decidir se a cidade vai servir ao evento ou o evento vai servir à cidade. Optamos com toda a certeza pelo segundo caminho. Depois de se tornar a nova Cidade Olímpica, o Rio passou naturalmente a receber atenções e investimentos cada vez maiores. A Prefeitura trabalha para aproveitar ao máximo esse momento único. Para realizar transformações fundamentais na cidade e na vida das pessoas. Os projetos urbanísticos, sociais e econômicos que já começamos a implantar, somados à dimensão do próprio evento, certamente vão se constituir no legado mais significativo da nossa história. Principalmente porque vai promover um novo e sustentável ciclo de desenvolvimento do Rio de Janeiro. Claro que parte dos nossos esforços também contribui para a realização de Jogos inesquecíveis. Para fazer a nossa cidade ser ainda mais admirada no mundo inteiro e atrair novos

visitantes, investidores e grandes eventos internacionais. (Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013-2016, p.229)

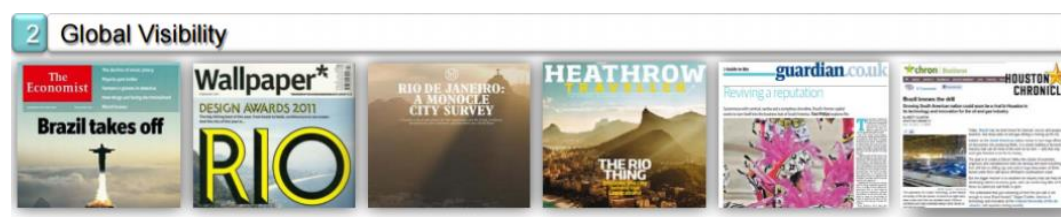
Essas políticas e programas desenvolvidos para integrarem o planejamento para a cidade no período abarcaram parcerias com a sociedade civil, desenvolvidas nas mais diversas áreas, tais como infraestrutura, transporte, saúde, educação, dentre outras, e ganhariam visibilidade global ilustradas pelas Figuras 4 e 5:

Figura 4. Megaeventos durante a gestão Paes.



Fonte: Banco Mundial (em HTML)

Figura 5. Visibilidade global dos megaeventos na cidade do Rio de Janeiro.



Fonte: Banco Mundial (em HTML)

A logo dos Jogos Olímpicos está presente em todo o Plano Estratégico 2013-2016 e também no Plano Plurianual (PPA) 2014-2017. No Plano Estratégico, foi utilizada para assinalar quais programas têm relação direta com os Jogos. Consta no Plano que o objetivo da criação do PRCG é promover a “melhoria da qualidade do ensino público com o ensino de língua inglesa, enfatizando a oralidade, fazendo com que os alunos estejam, após o 9º ano, entre o nível básico e intermediário de uso de língua e ampliando suas oportunidades” (PCRJ, 2013, p. 37).

Figura 6. Logo dos Jogos Olímpicos 2016



Fonte: Plano Plurianual 2014-2017

Plano Plurianual (PPA)

O PRCG é uma iniciativa que também passou a integrar o PPA 2010-2013 e teve prosseguimento nos PPA posteriores, além de constar no Planejamento Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro a partir do documento correspondente ao período 2013-2016 e em sua atualização para 2016-2017.

O PPA 2010-2013 traça o objetivo geral e específico do PRCG, bem como define seu público-alvo e o tipo de planejamento em que se insere. Além disso, discrimina informações financeiras e os Programas aos quais os recursos estariam destinados, conforme o Quadro 12:

Quadro 12. Programas estratégicos em educação.

Programas estratégicos em Educação	R\$ médios de 2016
Escolas do Amanhã	6.420.700
Reforço Escolar	10.337.194
Saúde nas Escolas	100.000
Rio Criança Global	14.230.819
Fábrica de Escolas	1.970.559.113
Total	2.001.647.826

Fonte: Elaboração própria através dos dados coletados do Plano Plurianual 2010-2013

O mesmo PPA 2010-2013 especifica informações acerca de cada Programa estratégico: objetivo geral, público-alvo e informações financeiras (recursos do tesouro, despesas correntes, despesas de capital) e indicadores (número de professores contratados no período, número de escolas com inglês no contraturno e taxa de alunos participantes do programa). Em seguida, informa o objetivo específico do Programa, bem como os produtos adquiridos para esse fim.

Quadro 13. Programa Rio Criança Global: objetivos e informações financeiras

Programa: Rio Criança Global				
Objetivo Geral: capacitar os alunos da rede municipal com ênfase na comunicação verbal do idioma inglês para que possam, por exemplo, trabalhar com turismo ou interagir com atletas durante a Copa do Mundo 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016.				
Público-alvo: alunos e profissionais do magistério da rede municipal de ensino.				
Informações financeiras: (R\$ médios em 2013)				
Recursos Tesouro:	30.123.862			
Outras fontes:	-			
Despesas correntes:	30.123.862			
Total:	30.123.862			
Indicadores	Índice de referência	Índice esperado		
Número de professores contratados	552	1352		
Número de escolas com inglês no contraturno (Escolas do Amanhã) ²¹	0	75		
Taxa de alunos participantes do PRCG	46%	78%		
Desenvolvimento do PRCG				
Objetivo específico: Promover a capacitação dos alunos da rede municipal com ênfase na comunicação verbal do idioma inglês, ampliando o ensino da língua para todos os alunos do Ensino Fundamental.				
Produto	2011	2012	2013	Total
Livro distribuído por aluno do PRCG	3	3	3	9
Parceria/contratação com instituições na iniciativa privada	3	3	3	9

Fonte: Elaboração própria através dos dados coletados do Plano Plurianual 2010-2013, p.71

No Quadro 13, o texto da divulgação constante do DOMRJ que justifica a criação do PRCG se repete, complementado pela informação de que a ampliação do ensino de língua inglesa promoveria capacitação dos alunos para interagirem com atletas nos principais megaeventos esportivos sediados na cidade. O mesmo pode ser verificado no objetivo específico para o Programa, que trata da ênfase na comunicação oral do idioma. A presença dos professores como público-alvo do Programa se deve à significativa contratação de docentes de inglês no período, bem como os programas de incentivo ao aprendizado de línguas estrangeiras promovido pela Prefeitura no período de 2010 a 2016. Com relação às informações financeiras existe discrepância nos recursos destinados para o PRCG nos Quadros 12 e 13. Além disso, a destinação dos recursos não está claramente discriminada. A informação a que se teve acesso no PPA

²¹ Conforme o Decreto 31187, de 6 de outubro de 2009, art. 3º: Nas unidades escolares do Programa Escolas do Amanhã, além das atividades desenvolvidas no horário normal, deverá haver reforço no ensino de Língua Inglesa, no contraturno, duas vezes por semana, em diferentes níveis de complexidade (Básico, Intermediário e Avançado).

2010-2013 acerca da destinação dos recursos destinados ao PRCG é de que de fato existe uma parceria/contratação com instituições na iniciativa privada, ainda que o montante destinado a este fim não esteja claramente discriminado. Sabe-se que a compra do material didático, no entanto, é realizada junto à LF. No entanto, não existem relatos oficiais de parcerias com a iniciativa privada em nenhum outro sentido no que diz respeito à ampliação do ensino de inglês na rede, apenas a compra de material didático.

Tanto no PPA 2010-2013 como no DOMRJ que inaugura o Rio Criança Global, de outubro de 2009 o PRCG não é tratado como um Programa, mas sim como um projeto (DOMRJ) ou iniciativa (PPA 2010-2013). Esta informação pode ser ratificada pela fala da gerente do PRCG:

Esse programa acabou virando um programa estratégico da prefeitura, ele não foi criado assim, mas depois ele entrou dentro dos Programas Estratégicos (...) ligado ao gabinete do Prefeito e à Casa Civil, tinha metas específicas por conta de estar no Planejamento Estratégico: meta de atendimento, metas de provas (...) que a gente fazia de 6º e 7º ano para avaliar o desempenho desses alunos também além só da oferta.

O Decreto 5686, de 10 de janeiro de 2014, dispõe sobre o PPA 2014-2017. Em seus anexos, estabelece uma nota média para os alunos que participam do PRCG. O índice de referência é 6,10 e o índice esperado é de 6,50. Como os alunos a partir do 6º ano realizam a Prova Rio específica de Inglês, supõe-se que este índice esteja relacionado ao alcance desses alunos em Língua Inglesa, uma vez que essa informação não está claramente discriminada no PPA, mas se torna factível se considerarmos a fala anterior da gerente do PRCG.

O Decreto Rio nº 40164, de 25 de maio de 2015, divulga a atualização do PPA 2014/2017 para o período 2015 a 2017. No relatório de execução física e financeira para o exercício 2014, cuja divulgação está prevista no Decreto 5686, os alunos participantes do PRCG alcançaram nota 6,00, ficando abaixo do índice esperado.

Já os recursos para o PRCG no período 2014-2017 sofreram alteração nos valores, passando de R\$30.123.862,00 para o período 2010-2013 para R\$ 54.219.479,00 para 2014-2017.

Outro dado disponível no relatório é a atualização dos valores totais do PRCG para o período (2014):

Quadro 14. Atualização dos valores do PRCG para o ano 2014.

Totais do PRCG em R\$			
Inicial	Alteração	Final	Realizado
8.320.212,00	6.380.067,00	14.610.279,00	14.540.202,00

Fonte: Elaboração própria através dos dados coletados do PPA 2014-2017, Anexo V, p. 45.

O último decreto que trata da atualização do PPA 2014-2017 disponível no *site* da PCRJ/SME-RJ é o Decreto 43.144, de 18 de maio de 2017. Nele, verificamos uma queda nos valores direcionados ao PRCG para 2017: R\$ 7.077.427.

Os valores acima discriminados referentes aos PPA que datam a partir do início da criação do PRCG demonstram que o investimento no PRCG desde sua criação foi relevante e que houve uma queda considerável nos recursos para o PRCG ao fim da gestão Paes e início da gestão Crivella. Como os gastos públicos já estavam sob a vigilância do mecanismo da Lei de Responsabilidade Fiscal desde 2000, o maior ou menor investimento em programas que não compõem os gastos primários é devido a opções políticas ou a conjunturas na arrecadação de tributos, dentre outros possíveis fatores.

Os PPA sugerem que os recursos destinados ao PRCG foram aplicados na compra de livros e em parceria/contratação com instituições da iniciativa privada. Contudo, as buscas realizadas no DOMRJ localizaram apenas a informação de compra de material didático. Segundo informação fornecida pela gerente do PRCG, a compra deste material dispensa licitação:

É entendido pelos órgãos de controle que não vai ser licitado porque eu não tenho como licitar um livro porque eu posso dizer: eu quero um livro de vinte páginas coloridas em papel *tal* com os conteúdos tais, tais e tais. Isso pode vir de uma qualidade completamente absurda ou pode ser um livro muito bom e respeitando...É muito difícil você fazer uma licitação ...que a gente faz...só faz de preço, né, licitação é só em cima de preço...É muito difícil (...) porque se a gente fizesse técnica e preço a gente não ia acabar nunca porque cada um ia achar que o seu era (...). Então já tem um entendimento para os órgãos de controle que material didático, livro didático não é licitado. A gente só licita livros quando eles são possíveis de serem vendidos por várias editoras e são obras que já estão de domínio público, que várias editoras podem editar e aí você pode licitar para saber quem te vende mais barato. Quando é livro didático, aquela que produziu o livro é a única que pode comercializar então não tem licitação. Inclusive isso foi consultado...os órgãos de controle. A gente fez consulta à Procuradoria Geral do Município, Controladoria Geral do Município para fazer a primeira compra, aí eles disseram que o processo estava *ok* e a gente passou a fazer nos mesmos modelos.

Ainda de acordo com a entrevistada, a experiência da LF no ensino de língua inglesa e formação de professores tem sido relevante para a SME-RJ, uma vez que os serviços adicionais prestados pela empresa – embutidos no valor da compra de material didático – têm sido relevantes para o PRCG:

Olha, eu não vou dizer que é gratuitamente porque não é, né. Lógico que, embutido...porque toda editora, quando ela vende um material, pressupõe que ela vai fazer um treinamento para o uso do seu material. Só que, por exemplo, vou te dar um exemplo: essa editora pertence à Cultura Inglesa...ela hoje nos dá bolsa de estudos para todos os professores das nove escolas bilíngues. E isso não está embutido no preço do material que a gente comprou...isso não é formação de professores. Ela dá bolsa de estudos de inglês integral para professores que não trabalham com inglês nas escolas bilíngues. Ela nos ajuda a desenvolver esse professor que usa a segunda língua já que ele está numa escola bilíngue. Então, assim...é lógico que tem alguma coisa que está ali naquele preço, só que tudo o que...o valor que foi comprado o primeiro livro, que não tinha nada disso, é o mesmo valor que a gente compra o livro hoje depois de ter tudo isso. Então, de alguma forma, por mais que lá no início estivesse embutido uma formação de professores, porque isso é natural que as editoras fazem, eu vendo por x preço porque isso me dá chance de entregar o livro ainda fazer uma formação. (...) Anos depois, ela faz muito mais com o mesmo valor de livro, entendeu? Então a gente não acrescentou nenhum valor para que ela fizesse mais esse acompanhamento das escolas, mais as bolsas de inglês...

Portanto, após analisarmos os dados referentes ao PRCG no Plano Estratégico e nos PPA referentes ao período a partir da criação do Programa, é possível concluir que houve um relevante investimento em políticas públicas para a ampliação do ensino de inglês na rede municipal, contando com a compra de material didático que embutiu, no valor do montante, diversos serviços tais como aplicação de prova oral em concursos públicos para o cargo de docente de inglês a partir do início do PRCG, livros, formação de professores (capacitação e formação continuada), bolsa de estudos, consultoria às EB, fornecimento de equipamentos, observações de aulas e fornecimento de exames de *Cambridge YLE Starters*, que configura uma parceria com empresa privada nos moldes de uma PPP, ainda que não a seja formalmente. Para 2018, até o encerramento da pesquisa, não havia informações oficiais sobre a continuidade da parceria com a LF.

Além da questão da parceria, a fala da gerente do PRCG nos deixa claro que a compra desse material junto à LF possui um perfil de parceria devido a esse suporte fornecido às escolas da SME-RJ e que essa relação entre o público – PCRJ/SME-RJ - e o privado – LF- se caracteriza pela responsabilidade do público e do privado sobre a coisa pública. Peroni (2015, p. 338) afirma que a relação entre o público e o privado na educação está baseada numa influência privada no que é ensinado e de que maneira, “tanto nos aspectos da gestão quanto nos aspectos pedagógicos”.

2.2. A RELAÇÃO DE PARCERIA ENTRE A EMPRESA LEARNING FACTORY (LF) E A SME-RJ

A *Learning Factory* é uma editora que faz parte da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (SBCI), mais popularmente conhecida pelo curso de idiomas Cultura Inglesa (CI) e que possui uma divisão responsável pelo segmento de material didático para a educação pública, chamada LF Educacional. A empresa Learning Factory (LF), contratada pela Prefeitura do Rio de Janeiro em 2009, por meio de inexigibilidade de licitação²², desenvolve material didático de língua inglesa, promove capacitações e treinamentos aos professores de Inglês da rede, presta consultoria para as escolas experimentais²³, aplica a prova oral de concursos públicos para provimento de cargo de professor de inglês na rede municipal (desde os concursos de 2010), dá suporte para criação e acompanha as EB e orienta a preparação de escolas selecionadas para aplicação do exame *Cambridge YLE Starters*, uma certificação internacionalmente reconhecida e indicada para crianças de até 13 anos de idade incompletos à data de sua realização. A relação com a LF é tida pela SME-RJ como uma parceria e que assim se justifica:

O que a gente chama de parceria é que (...): no que a gente comprou os livros, essa empresa se ofereceu a ser parceira no desenvolvimento do programa. O que vocês precisam para desenvolver o programa? Formação? Eu te ajudo a fazer. Escola bilíngue? Eu te ajudo a fazer. E aí, porque ela tem uma expertise nesse sentido porque ela tem no mercado um produto que a gente não comprou, mas que é super respeitado no mercado em termo de ensino de línguas e formação de professores. (Gerente do PRCG)

Peroni (2015, p. 338-339) entende essa relação entre o público e o privado na educação pública como uma mercadificação que:

Ocorre entre sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não, ou não claramente (...)

²²Conforme disposto na lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993: Art. 25. É inexigível a licitação quando houver inviabilidade de competição, em especial: § 1o: Considera-se de notória especialização o profissional ou empresa cujo conceito no campo de sua especialidade, decorrente de desempenho anterior, estudos, experiências, publicações, organização, aparelhamento, equipe técnica, ou de outros requisitos relacionados com suas atividades, permita inferir que o seu trabalho é essencial e indiscutivelmente o mais adequado à plena satisfação do objeto do contrato.

²³Escolas experimentais são aquelas que possuem matriz curricular diferente das escolas regulares, com ênfase em esportes (como é o caso dos ginásios experimentais olímpicos - GEO) e em ensino de idiomas (escolas bilíngues e GEO). Mais adiante, trataremos das definições dessas escolas experimentais.

No caso da pesquisa em curso, os sujeitos seriam as empresas do chamado terceiro setor (aqui definido como uma nova forma de o mercado se instalar na máquina estatal, por meio de parcerias), assunto que será tratado mais adiante envolvidas na ampliação do ensino de LE na rede municipal do Rio de Janeiro como consequência de uma política educacional organizada em redes locais e globais. Globalmente, organismos internacionais como OCDE, Banco Mundial e UNESCO ditam as diretrizes para a educação. Localmente, grandes conglomerados investem no setor educacional, como o Grupo Gera - vale ressaltar que a CI (Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa S.A. ou SBCISA, responsável pelas unidades instaladas no Rio de Janeiro, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Goiás) foi comprada em 2016 pelo Grupo Gera, fundo de investimentos criado por Jorge Paulo Lemann para investir em empresas da educação. Especificamente a Fundação Lemann, para fins desta pesquisa, vem apresentando relevante influência na ampliação do ensino de inglês, uma vez que integra a consultoria para o desenvolvimento da BNCC que, conforme veremos no Capítulo 3, determinou o ensino de inglês obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Constituindo a rede local de ampliação do ensino de LE está a parceria entre LF e SME-RJ extrapolando o teor da BNCC e oferecendo inglês a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Portanto, considerando a expertise da CI/LF no ensino de idiomas e a influência do pensamento mercantil no setor educacional, a SME-RJ seguiu uma tendência defendida pela terceira via de reforma do Estado e parceria com o terceiro setor.

Para Ball & Olmedo (2013, p.33), essa parceria é tida como um reflexo da nova filantropia. A fala da gerente do PRCG demonstra esse aspecto de filantropia que, segundo o autor, diferente da filantropia no passado - que se caracterizava por uma doação sem esperar algo em troca, na nova filantropia existe uma “relação direta entre a caridade e os ‘resultados’ e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades de políticas”.

Tanto a nova filantropia quanto a relação de parceria entre público e privado na educação explicitam a correlação de forças entre ambos na definição do conteúdo a ser ensinado/aprendido nas escolas. No PRCG há predomínio do conteúdo produzido pela LF do Grupo Gera, como o material didático usado em todas as escolas da rede e o material específico para as EB (também fornecido para escolas particulares conveniadas com a CI), evidenciando a presença do setor privado nesse setor da educação pública

municipal carioca. Por fim, para fins de avaliação e mensuração do aprendizado, são fornecidos exames de *Cambridge YLE Starters* para algumas escolas da rede e todas as EB português-inglês.

2.2.1 Exame de *Cambridge YLE Starters* nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro

O principal objetivo do exame de *Cambridge* é avaliar o desempenho em Língua Inglesa dos alunos matriculados no 5º ou no 6º ano do Ensino Fundamental, (dependendo da escola) já que a expectativa é a de que, aos 14 anos, o aluno esteja completando essa etapa de escolaridade. Esse exame é oferecido gratuitamente para os alunos de algumas poucas escolas públicas regulares selecionadas (ou seja, escolas regulares que não funcionam no formato experimental com ênfase na língua inglesa, mas que realizam o exame) e todas as EB, além dos GEO. Tanto as EB quanto os GEO são unidades escolares de educação em tempo integral, sendo os GEO escolas que atendem ao segundo segmento do Ensino Fundamental, com ênfase no desenvolvimento de práticas esportivas. Segundo consta no *site* da Prefeitura: “Entre 2014 e 2015, foram certificados por Cambridge mais de 2.300 estudantes de 27 escolas da rede. Ao final de 2015, o ensino de inglês bilíngue atendia a 3.853 alunos”. (SME-RJ, 2015. Texto em HTML).

O exame de *Cambridge*...eles [a LF] simplesmente pagam nossas inscrições. (...) eles pagam nossa inscrição lá para o exame de Cambridge, são mais ou menos 2.000 crianças, aliás, me desculpa, 1.200 crianças, e eles preparam as nossas escolas, ajudam os professores na preparação dos alunos, que é natural, que todo mundo que vai fazer exame de *Cambridge* se prepara para isso. Então eles trabalham junto das nossas escolas que fazem exame ... eles trabalham nisso de ajuda específica ao aluno para o exame de *Cambridge*. (Gerente do PRCG)

A aplicação de uma certificação internacional de inglês serve como uma ferramenta de direcionamento para os estudos da língua inglesa e avaliação do aprendizado dos alunos submetidos a esta avaliação, aplicado a dois grupos de alunos – algumas poucas escolas regulares, com carga horária de inglês de no máximo dois tempos de cinquenta minutos por semana e as nove EB português-inglês com carga horária de dois a três tempos diários de cinquenta minutos. Essa aplicação do exame em dois grupos distintos seria uma forma de verificar se uma carga horária ampliada de inglês favorece o aprendizado da LE. Contudo, deve-se considerar que toda avaliação

padronizada nos conduz ao *teaching to the test*, isto é, basear o conteúdo a ser apresentado em sala de aula de acordo com o que é cobrado em termos de conhecimento nas avaliações. O *teaching to the test* também integra o que chamamos de *accountability* ou prestação de contas, o que será tratado mais adiante, no Capítulo 4.

A mensuração do ensino/aprendizagem dos alunos por meio do resultado no exame de *Cambridge*, cujas inscrições são pagas pela LF, nos explicita o objetivo dos novos filantropos da educação: “ver impactos claros e mensuráveis e resultados de seus ‘investimentos’ de tempo e dinheiro” (BALL & OLMEDO, 2013, p. 33-34). Essa característica de avaliação do ensino-aprendizagem baseada em um teste de proficiência internacional “doado” pela empresa parceira LF sugere que a posição da parceria esteja entre a “caridade para o desenvolvimento (‘filantropia 2.0’) e a caridade ‘lucrativa’, constituindo aquilo que é chamado de ‘filantropia 3.0’” (BALL & OLMEDO, 2013, p. 34). O mesmo se aplica ao fornecimento de material didático, parcialmente doado para algumas escolas.

2.2.2 Material didático

O material didático de inglês utilizado em todas as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro é fornecido pela LF. Prioritariamente, o atendimento do ensino de inglês é do 1º ao 9º ano nas escolas regulares e da EI ao 5º ano nas EB, sendo que em algumas pode se estender ao 6º ano.

O livro *Zip from Zog* (ZFZ) é o material padrão utilizado desde a criação do PRCG em todas as escolas da rede. Até 2016, eram quatro livros por aluno, sendo dois por semestre - ZFZ livro do aluno e ZFZ *Play and Learn*, sendo ZFZ A para o primeiro semestre e ZFZ B para o segundo semestre. Nas EB português-inglês há adição de outros materiais didáticos além do ZFZ. Na EI, os livros usados são o *Brownie and Friends* (dois livros por aluno, com dois eixos temáticos por ano de EI – *Brownie and Friends Green* eixos *Arts and The World* para o EI de 4 anos e eixos *Maths and Music* para EI de 5 anos) e *Stories with Stacey* (*Green* para EI 4 anos e *Red* para EI 5 anos). No Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ano, são adotados, além do ZFZ, a série *Magic Minds*. Os livros adicionais empregados nas EB também são da editora *Learning Factory* e são comprados pela PCRJ/SME-RJ, com exceção dos livros utilizados na EI

das duas primeiras EB criadas como pode ser observado na transcrição da entrevista realizada com a gerente do PRCG:

O que tem de livros além são só os livros da Educação Infantil, que a rede regular não usa porque a Educação Infantil não tem inglês (...) só nas bilíngues. E a gente tem os livros que são específicos de artes, matemática, alguma coisa específica que a gente tenta trabalhar....(...) essa metodologia que não tendo uma perfeição nessa metodologia, mas a gente tenta se aproximar bastante dessa que é trabalhar o conteúdo em inglês.

- Entrevistadora: Esses livros são comprados pela Prefeitura para as escolas bilíngues?

Isso. Duas escolas bilíngues a LF doa. As duas primeiras. Quando a gente resolveu fazer o bilíngue e a gente viu que ‘vamos fazer, será que vai dar certo?’. Eles se propuseram a fazer a doação dos livros da Educação Infantil lá para essa primeira escola.

- Entrevistadora: E continuou?

Aí depois, quando a gente abriu as outras, a gente passou a comprar porque...mas até hoje eles doam (...).

- Entrevistadora: Então das nove bilíngues, duas eles doam...

Duas é como se fosse assim, apadrinhados. (...)

- Entrevistadora: As outras sete é compra pela Prefeitura?

Isso. (Gerente do PRCG)

A utilização desse material diferenciado para as EB surgiu da demanda por material extra que suprisse a carga horária semanal dessas escolas. Os livros *Brownie and Friends* foram desenvolvidos e utilizados nas EB em outro formato, antes mesmo de serem transformados em livros.

O material do ZFZ: antes a gente só tinha ZFZ para o Ensino Fundamental, depois é que chegou o *Magic Minds*; no EI, o *Brownie and Friends*, que antes de se tornar livro eram folhas. A gente percebeu que era um material bem específico. Eles falam que é bem rico para o EI. Nós sentimos falta, quando o aluno migrava para o 1º ano e ia para o ZFZ, quando não existia o *Magic Minds*, a gente percebia que o aluno vinha forte do EI, rico de conhecimento, e quebrava. Porque é outra metodologia aplicada no ZFZ. A sensação que tinha era que quando ensinávamos o conteúdo do ZFZ, o aluno já ficava: ‘ah, cadê a novidade?’ (PA B).

Portanto, as EB foram as escolas piloto desse material que, posteriormente, passou a ser vendido pela *Learning Factory* para escolas privadas. De acordo com a fala da PA B, o material aparenta não ter sido desenvolvido pensando nessa continuidade no uso de outra série de livros pelas mesmas crianças que, por virem com um contato prévio com o inglês, apresentam algum desinteresse pelo ZFZ. O ZFZ por sua vez, possui algumas de suas atividades baseadas nos exercícios constantes no exame de *Cambridge*, explicitando ainda mais o formato de *teaching to the test* e do intermédio

entre as filantropias 2.0 e 3.0, somado à questão da definição por parte da empresa privada sobre o conteúdo ensinado e a ênfase dada ao ensino de inglês por intermédio da criação de EB – que funcionam como uma espécie de laboratório para o ensino de LE e, conseqüentemente, campo hegemônico dos produtos e serviços da empresa parceira.

2.3 A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS EXPERIMENTAIS: GEO E EB

De acordo com a gerente do PRCG, as EB foram idealizadas pela Secretária de Educação da gestão Paes, Cláudia Costin e foram postas em prática quase à mesma época da criação dos GEO. Tanto os GEO quanto as EB são consideradas escolas experimentais, ambas criadas sob o discurso da ampliação das oportunidades educacionais contendo matrizes curriculares específicas e funcionando em turno único de sete horas. Em relação à parceria entre SMERJ e LF, pode-se afirmar que a empresa LF auxiliou na transição de escolas regulares em EB.

Com relação à criação de escolas experimentais, a LDB 9.394/96 confere aos sistemas de ensino competência para organização e elaboração da matriz curricular adequada às características regionais e locais, desde que preservada a base nacional comum. Adicionalmente, conforme o artigo 81 da referida Lei, “é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei” (BRASIL, 1996). Com relação às escolas experimentais da rede municipal do Rio de Janeiro, anos depois da política ser posta em prática, em novembro de 2016, foi publicada a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares Experimentais da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro (Resolução SME N.º 1438, de 10 de novembro de 2016, publicado no DOMRJ de 11 de novembro de 2016).

A Resolução SME N.º 1438/16 está amparada não apenas na LDB, mas também nas alterações introduzidas pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013; pela Resolução CNE/CEB n.º 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Lei Municipal nº 5.225, de 5 de novembro de 2010 que institui o Turno Único na Rede Municipal de Ensino; Decreto nº 38.954 de 17 de julho de 2014 que dispõe sobre o funcionamento das Unidades Escolares assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico; Resolução SME nº 1.427 de 24 de outubro de

2016 que dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização das turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro; as Orientações Curriculares que definem as bases do trabalho pedagógico para toda a Rede Pública Municipal de Ensino. O documento considera unidades experimentais as EB, os GEO, e o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias da Educação (GENTE)²⁴.

Os GEO são assim definidos no documento referente às matrizes curriculares das escolas experimentais:

Art. 7º (...) unidades experimentais da Rede Pública Municipal de Ensino vocacionadas para o esporte, que atendem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na qual alunos com aptidões esportivas têm a oportunidade de desenvolver seu potencial, sem abrir mão de uma educação de excelência.

Art. 8º A missão dos Ginásios Experimentais Olímpicos é formar o Aluno Atleta Cidadão, contemplando as dimensões acadêmica, esportiva e socioemocional do aluno, integrando esporte e educação e incentivando o Protagonismo Juvenil. (PCRJ, 2016, página 3).

As EB são definidas da seguinte forma:

(...) são unidades experimentais da Rede Pública Municipal de Ensino que atendem da Pré-escola ao 6º ano do Ensino Fundamental, com Ensino Bilíngue em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, como segunda língua, ou em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, como segunda língua. (...) será integral, de 7 horas.

Art. 5º As turmas, nas Escolas Bilíngues, serão atendidas em horário integral – turno único de 7 horas.

Art. 6º A jornada escolar dos alunos matriculados nas Escolas Bilíngues da Rede Pública Municipal de Ensino obedecerá à seguinte carga horária diária:

a. Horário integral – turno único: das 7h30min às 14h30min, sendo 7 (sete) horas de trabalho escolar, com 7 (sete) tempos diários de 50 (cinquenta) minutos de aula e 70 (setenta) minutos destinados a recreio e refeições.

§ 1º As unidades poderão oferecer pós-turno opcional aos alunos, desde que, para a realização das atividades, não utilizem professores da Rede e sim estagiários, voluntários ou outras parcerias, sob a supervisão da Equipe Pedagógica. (PCRJ, 2016, página 2)

²⁴Segundo o site da UNESCO²⁴, a proposta do GENTE é: “Mudar o conteúdo, o método e a gestão: não haverá turmas, anos ou salas de aula. Tablets e smartphones farão parte do material escolar dos alunos e docentes. O conteúdo, as habilidades e as competências serão desenvolvidos nas aulas digitais da Educopédia, plataforma que inclui material de suporte para professores, como sequências didáticas com jogos digitais, vídeos e testes. As provas serão aplicadas por meio do sistema avaliativo Máquina de Testes, com correção automática e resultados imediatos” (UNESCO, 2013).

Sobre a criação dos GEO e das EB, a gerente do PRCG afirma que a criação dos GEO:

Foi antes. É mais uma ação....foi quase junto. É mais uma ação também relacionada às olimpíadas. Foi formada escolas com essa vocação esportiva e nessas escolas a gente também optou por colocar uma carga horária de inglês maior entendendo que qualquer pessoa que siga a carreira de esporte ou que vá trabalhar no campo do esporte ela tem uma perspectiva internacional ou de relação com outros países (...) que ela vai precisar também dessa língua.

Até dezembro de 2017, eram nove EB de Língua Inglesa e uma de Língua Espanhola. A escolha da localização de cada EB obedece à divisão das unidades escolares por Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). As CRE são as responsáveis em promover a intermediação entre a SME e as escolas. São responsáveis por organizar e planejar o trabalho das unidades escolares de sua área de abrangência. Com exceção da 4ª CRE, cada Coordenadoria possui 1 EB. O objetivo inicial do Programa era que houvesse ao menos uma EB em cada CRE. No Quadro 15 verifica-se a relação de escolas bilíngues português-inglês da Prefeitura do Rio de Janeiro:

Quadro 15. Relação de escolas bilíngues da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Escolas bilíngues do município do Rio de Janeiro (EB) - 2017			
Idioma	Coordenadoria de Educação (CRE)	Bairro	Nome da Unidade Escolar (U.E.)
Espanhol	11ª	Jardim Carioca (Ilha do Governador)	E.M. Holanda
Inglês	1ª	São Cristóvão	E.M. Mestre Waldemiro
Inglês	2ª	Humaitá	CIEP Presidente Agostinho Neto
Inglês	3ª	Inhaúma	E.M. Affonso Varzea
Inglês	5ª	Marechal Hermes	CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho
Inglês	6ª	Pavuna	CIEP Glauber Rocha
Inglês	7ª	Pechincha (Jacarepaguá)	E.M. Professora Dyla Sylvia de Sá
Inglês	8ª	Padre Miguel	CIEP Mestre André
Inglês	9ª	Campo Grande	CIEP Francisco Cavalcante Pontes de Miranda
Inglês	10ª	Santa Cruz	E.M. Professora Zulmira Telles da Costa

Fonte: elaborado pela autora com base em texto em HTML.

Muitas das parcerias com a sociedade civil foram implementadas no período de preparação da cidade para os megaeventos esportivos que sediaria, em especial, a Copa do Mundo 2014 e os Jogos Olímpicos 2016. É nesse contexto dos megaeventos que se insere a parceria entre a SME-RJ e a LF. Através da contratação de uma empresa com reconhecida experiência em ensino de idiomas, segundo os preceitos defendidos pelo Banco Mundial, a SME-RJ estaria dotada de grande capacidade inovadora, impulsionada pela experiência do parceiro privado para rapidamente implementar as mudanças consideradas necessárias para que determinado resultado tenha chances de ser alcançado.

Seguindo a lógica das privatizações e das parcerias público-privado (PPP) que seguem, por sua vez, o raciocínio do empresariado, concretizou-se a parceria entre a LF e a SME-RJ, que integra o PRCG e, por conseguinte, engloba também os GEO e as EB, frutos da concretização do PRCG. É importante frisar que essa parceria não recebe o nome de PPP formalmente; no entanto, sua estrutura converge com os prerequisites para a implementação, conforme disposto na Lei 11.079/04: parceria com duração de mais de cinco anos entre o governo e uma empresa privada (que poder ter um ou vários sócios) normalmente utilizados para a construção, financiamento, operação e manutenção de infraestrutura e cujo valor do contrato não seja inferior a R\$20 milhões (BRASIL, 2004).

Ademais, na publicação do DOMRJ, o PRCG é tido como um projeto, o que prevê implicitamente um prazo, ainda que não determinado, mas com início e fim. Contudo, até a conclusão desta pesquisa o PRCG não havia se encerrado e sua expansão está prevista, ampliando os idiomas nas escolas para inglês, espanhol, francês e alemão em 2018.

A política de ampliação do ensino de idiomas na rede municipal do Rio de Janeiro PRCG possui características da boa governança e do gerencialismo, estabelecendo uma relação entre o público (PCRJ/SME-RJ) e o privado (LF) e cuja criação do Programa teve participação efetiva de intelectuais orgânicos do capital, como Claudia Costin, que favoreceram que a política fosse posta em ação. A política, por sua vez, intermediou o contexto de influência internacional para ampliação do ensino de LE em âmbito local, enfatizando no inglês como obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e extrapolando as Leis vigentes ao oferecer a partir do 1º ano. Apesar de

não haver participação da comunidade escolar na decisão sobre a ampliação do ensino do inglês para além do previsto na legislação, houve ainda a segunda extrapolação que foi a criação de EB, enfatizando o ensino de inglês nessas unidades até 2017, novamente sem consulta à comunidade escolar, mas que, de acordo com a gerente do PRCG teve boa receptividade: "A Secretária achou o seguinte: se existe esse modelo de escola, que é a escola bilíngue, porque a gente não pode ter isso na escola pública? E a gente foi testar e deu certo. Como tudo que a gente testa na rede, dá certo. Os meninos respondem muito bem".

A parceria entre LF/SME-RJ configura o que Stephen Ball apresenta como nova filantropia, com um misto das características na filantropia 2.0 e 3.0, sendo a 2.0 com foco no desenvolvimento e a 3.0 objetivando resultados e lucro. A LF está presente no dia a dia da escola pública municipal carioca fornecendo material didático, exames internacionais que possibilitam a verificação dos resultados de seus investimentos na esfera pública, doação de equipamentos para docentes (canetas que “falam”, *pendrives*, *tablets* e microfone) além de integrar a equipe de avaliação do processo seletivo de todos os docentes de língua inglesa desde a formação da parceria, formar e capacitar professores da rede, fornecimento de bolsas de estudos da CI e suporte na criação de EB português-inglês. Seu acompanhamento na rotina escolar, ou seja, no contexto da prática escolar, também exerceu influência sobre a produção de texto, como, por exemplo, na organização e matriz curricular das escolas experimentais da SME-RJ, em especial das EB.

Por fim, a fala de participantes desde a criação do PRCG, como a da gerente do PRCG, explicita que características gerencialistas e das PPP estão intrinsecamente presentes no PRCG e, conseqüentemente, nas escolas experimentais: parceria com duração de mais de cinco anos e o elevado valor da compra do material didático que embute outros serviços e produtos e seleciona o conteúdo a ser ensinado por meio do *teaching to the test* intermediado pelo conteúdo a ser cobrado nos exames de *Cambridge* aos alunos dos 5º ou 6º ano do Ensino Fundamental e que é moldado por meio do material didático do 1º ao 5º ano, a série ZFZ. Todas as características de um modelo pautado no gerencialismo presentes no PRCG partiram do argumento de ampliação do ensino de inglês inicialmente pautados no discurso de ‘legado olímpico’ durante a gestão Paes.

Ao retomarmos o Quadro 9 do Capítulo 1 (as ditas vantagens do modelo de PPP) é possível verificar que apenas algumas características podem ser enquadradas na parceria entre LF e SME-RJ: Para o setor público, a vantagem está nos resultados e remuneração vinculados a desempenho (dos profissionais da educação), menor desgaste na fiscalização de contratos, pois há apenas um único fornecedor e realização de gasto público com qualidade e ganho de maior capacidade de planejamento. Já para o setor privado os benefícios, quando comparados ao modelo de PPP, seriam ainda mais evidentes: fluxo estável de receitas no longo prazo, maior incentivo para prestação de serviço com qualidade, integração da prestação do serviço e relacionamento de longo prazo com o setor público, maior eficiência e flexibilidade na prestação do serviço e garantias (de permanência da parceria) fornecidas pelo poder público, ainda que de maneira implícita e por meio da compra de material didático exclusivamente da LF.

A perspectiva de uma parceria público-privada para a ampliação da oferta do ensino de inglês nos leva à reflexão acerca do lugar dessa língua estrangeira no cenário educacional global, nacional e local, questão que desenvolvemos no próximo capítulo.

3. O LUGAR DO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DA EXPANSÃO À OBRIGATORIEDADE

3.1 AGENDA DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO DE IDIOMAS: DEMANDAS LEGAIS ACERCA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL.

O percurso do ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil conflui com a ampliação da oferta do ensino do inglês e a valorização do ensino de línguas estrangeiras modernas. Teve como marco o século XIX e alcançou tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 9.394/96 (BRASIL, 1996) como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, instituída através da Resolução CNE/CP publicada em 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b). Conforme o documento da BNCC,

aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (pg. 239).

Essa trajetória do ensino de inglês está vinculada à nossa atual realidade educacional, não apenas a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) priorizando o ensino do Inglês como língua estrangeira (LE), mas também sua inserção obrigatória a partir dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Nesse aspecto, a BNCC e suas diferentes versões caminharam no sentido de promover mudanças significativas no ensino de LE na grade curricular, na perspectiva de que “o tratamento do inglês como língua franca desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas” (pg. 240). Nesse contexto, afirma o documento, “saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação (...) a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo” (pg. 240).

Apesar de o cenário nacional atual do ensino do inglês prever a extensão e intensificação da sua oferta a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro extrapolam as demandas legais para essa

etapa de escolaridade, sendo ministrado a partir do 1º ano do Ensino Fundamental nas escolas regulares da rede e a partir da Educação Infantil em algumas unidades escolares, experimentais ou regulares. Tal cenário, além de expandir as exigências previstas na LDB (BRASIL, 1996), explicita o sentido contraditório que essa ampliação do ensino do inglês como LE vem constituindo enquanto política pública: ao mesmo tempo em que é uma forma de dominação cultural e ideológica também é relevante que a classe trabalhadora aprenda e domine como forma de emancipação.

3.1.1 A geopolítica do ensino do inglês: século XIX - 1940

O ensino de línguas clássicas e modernas no Brasil, em especial o ensino do francês e do inglês tem como seu primeiro registro oficial o Decreto de 22 de junho de 1809 em que o Príncipe Regente de Portugal decreta a criação de duas escolas de LE, uma para cada um dos dois idiomas. Contudo, durante a República, o currículo escolar se flexibilizou e, como consequência, a carga horária dedicada ao ensino de LE se reduziu consideravelmente. De acordo com Leffa (1999, p.6):

Durante a República, embora partindo de um ímpeto inicial bastante expressivo, principalmente com a reforma de Fernando Lobo em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo.

A criação do Colégio Pedro II, em 1837, foi um marco no ensino de LE moderna: em sua grade curricular constava o ensino de latim e grego, mas também inglês e francês, sendo essa última a LE considerada “universal”, pois era ela que preparava e formava os alunos para os cursos superiores.

Essa ênfase nas LE modernas, no entanto, teria fim durante a gestão do ministro Amaro Cavalcanti, na qual, em 1898, as disciplinas humanísticas – grego, latim e história da filosofia - ganhariam lugar de destaque e as LE teriam enfoque mais literário. Na direção contrária às tendências do ensino de LE estava o Colégio Pedro II, que, em 1911, daria ênfase a um ensino mais prático, voltado à leitura, escrita e também retomaria a oralidade. Tantas transformações no acesso ao ensino de LE no século XIX deixa claro que o acesso ao ensino mais aprofundado, como os cursos superiores, tinha características que restringiam o ingresso das classes sociais não hegemônicas e que as

próprias características valorizadas no processo de ensino-aprendizagem sofreriam alterações, de acordo com as necessidades dos grupos dominantes.

Na década de 1930, com a previsão da Segunda Guerra Mundial, o ensino do inglês voltou a se fortalecer e a ser reconhecido. O que até o século XIX era tido como um idioma direcionado apenas para capacitação de brasileiros para suprir a demanda do mercado de trabalho voltado para as relações comerciais internacionais, especialmente com a Inglaterra, ganhou clara notoriedade, sobretudo no período durante e pós-guerras mundiais, no qual houve o fortalecimento do inglês americano.

Em 1931, a reforma realizada por Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública, Ministério recém-criado pelo então presidente Getúlio Vargas, promoveu mudanças no ensino de LE ao reduzir a presença do latim na grade curricular priorizando LE modernas, como o inglês. O ensino do alemão passara a ser facultativo e o italiano foi suprimido da grade curricular. A escolha dos idiomas a terem sua carga horária reduzida, suprimida ou aumentada demonstra a relevância que cada uma dessas LE possuía no cenário geopolítico daquele momento histórico.

A Constituição Federal de 1934 trouxe a política de equiparação entre escolas públicas e escolas privadas: ambas passaram a ser consideradas oficiais, o que favoreceu a considerável expansão do ensino secundário privado entre 1930 e 1940. Essa expansão e equiparação precisou levar em conta o Decreto Nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário, reconhecendo como instituições oficiais secundárias o Colégio Pedro II e estabelecimentos sob regime de inspeção oficial que oferecessem cursos fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos). No que diz respeito às LE, o curso fundamental ofereceria francês da primeira a quarta série, inglês na segunda, terceira e quarta séries e alemão como disciplina facultativa na 5ª série. O latim ficou reduzido a quarta e quinta séries. Já no curso complementar, o latim seria obrigatório nos dois anos de preparação para candidatos a uma vaga em curso jurídico na universidade. Alemão ou inglês seriam LE obrigatórias para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia (ROMANELLI, 2002).

A presença crescente do ensino das LE modernas a partir da Constituição Federal de 1934, em especial do alemão, francês e, principalmente, do inglês, ocorre quase que simultaneamente à redução na oferta do latim. Seria possível afirmar que o caráter desenvolvimentista do período direcionado para a modernização do país que

seguia o modelo norte-americano e europeu pode ter sido responsável pelo incentivo ao ensino de línguas modernas em detrimento das línguas clássicas.

É também durante os anos de 1930 que surgem os primeiros cursos livres de idiomas do Brasil. Com a Grã-Bretanha perdendo sua posição de primeira potência mundial para os Estados Unidos, a estratégia sugerida pelo embaixador britânico no Brasil, Sir William Seeds, para proteger os interesses britânicos no país, foi a criação de uma instituição que visasse aproximar os dois países. É inaugurada, então, em 1934, no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, cujo objetivo seria ampliar o ensino da língua inglesa e de suas quatro habilidades (ouvir, falar, escrever e ler) e também expandir o conhecimento das culturas, tradições e ideais de outros povos. Sua inauguração contou com a presença de figuras reconhecidas internacionalmente, como o diretor do Instituto Ibero-Americano da Grã-Bretanha, noticiado pelo Jornal do Brasil em 27 de julho de 1934:

Mr. Guedalla, advogado de grande cultura, o que lhe valeu o título M.A (Mestre em Artes) (...). De 1927 a 1930 foi Mr. Guedalla consultor jurídico do Departamento de Contratos do Ministério da Guerra e Munições (...).

Mr. Guedalla é um escritor de mérito e suas publicações são muito apreciadas em toda a Inglaterra (...).

Segundo noticiamos há dias, foi fundada no Rio de Janeiro a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, e um dos objetivos da viagem de Mr. Philip Guedalla é a inauguração dessa sociedade, o que se dará durante sua permanência entre nós.

Dias depois, em 16 de agosto de 1934, o mesmo jornal anuncia a chegada de Philip Guedalla ao Rio de Janeiro, esclarecendo o motivo de sua visita:

A viagem de Philip Guedalla ao Brasil representa o intuito de um intercâmbio cultural efetivo entre o nosso país e as Ilhas Britânicas, realizado por intermédio do Instituto Ibero-Americano, de Londres, e da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, do Rio de Janeiro. (...)

(...) Essa sociedade proporcionará aos brasileiros desejosos de conhecer mais profundamente a cultura inglesa, a oportunidade de aprenderem esse idioma, assim como também possuirá bibliotecas através das quais os intelectuais do Brasil possam acompanhar a evolução das letras, artes e ciências inglesas.

A notícia enfatiza o fato de o ex-Ministro britânico ser detentor de grande cultura e conhecimento de mundo, além de fazer uso do pronome de tratamento *Mr.*, que trata de uma abreviação de *Mister*, equivalente em português ao pronome de tratamento ‘Senhor’. O destaque dado ao fato de recebermos em território nacional um membro britânico atuante em uma guerra e reconhecido escritor, bem como a presença de um pronome de tratamento em inglês na notícia marcam a forte influência exercida pela língua inglesa no Brasil e, mais especificamente, no Rio de Janeiro. Além disso,

vale ressaltar que o fato de a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa iniciar suas atividades no Rio de Janeiro evidencia a autoridade da nação britânica que se pretendia consolidar de forma ainda mais marcante nesse território, àquela época, capital da República.

No Rio de Janeiro, as primeiras turmas da Cultura Inglesa ficavam alocadas no centro da cidade, mais precisamente no Edifício Odeon. Inicialmente contando com 20 alunos, a Cultura Inglesa, em 1940, já possuía 652 alunos e se expandia para bairros da zona Sul da cidade, como Copacabana. Em 1942, inaugurou uma filial em Niterói e já contava com um total de 1158 alunos matriculados. No final da década de 1940, ampliou-se para bairros da zona Norte do Rio de Janeiro, como Tijuca (1946) e Méier (1949). Além de sua expansão, em 1947 a Cultura Inglesa passou a ser um centro oficial de aplicação do exame de *Cambridge*, exame que mensura o nível de proficiência na língua inglesa, já mencionado anteriormente neste trabalho. A inserção desse exame internacional expõe a relevância cultural do idioma, em especial da cultura inglesa, aspectos outrora dominados por pessoas consideradas cultas e letradas.

A relação entre Brasil e Grã-Bretanha teria sido estabelecida devido ao auxílio da marinha britânica durante a transição do Brasil do estado de colônia de Portugal para Reino. Dessa contribuição inglesa teria se constituído uma interdependência econômica, na qual os britânicos teriam prioridade nas exportações de gêneros alimentícios e matérias-primas brasileiros enquanto que parte da produção industrial inglesa seria escoada em território brasileiro. Além dessa relação comercial, àquela época a Grã-Bretanha possuía milhões de libras esterlinas aplicadas no Brasil, recursos que foram destinados ao desenvolvimento de infraestrutura, perpetuando, assim, o vínculo entre as duas nações. No entanto, com a forte influência exercida pelos Estados Unidos no Brasil após a proclamação da República e, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, quando a influência política e cultural se difundiu ainda mais intensamente, posteriores investidas britânicas se justificariam no reforço de sua influência em territórios onde antes exercia considerável domínio. Intensificar o trânsito cultural britânico, o que teria sido realizado, dentre outros fatos, por meio da implementação da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, garantiria a perpetuação de sua hegemonia no Brasil.

No entanto, em 1938, foi inaugurada em São Paulo a União Cultural Brasil-Estados Unidos. O discurso do presidente da instituição é marca do momento histórico, entre guerras, em que o objetivo de seu estabelecimento é esclarecido:

A criação da União Cultural Brasil-Estados Unidos, que visa aproximar os universitários dos dois grandes países, constitui mais um belo exemplo e uma prova eloquente do ideal que inspira os povos americanos.

As nações da América, crescidas à sombra de uma política sã e elevada, respeitando e fazendo respeitar os princípios fundamentais da razão e do direito, para no intercâmbio das ideias, na permuta de professores e estudantes, possibilitar uma maior difusão da cultura e um melhor conhecimento da vida nos países do nosso continente.

A força mais eficiente, o caminho mais adequado para realizar essa obra de aproximação espiritual repousa, sem dúvida, na união dos meios universitários. (...) Ensinou Aristóteles, há muitos séculos já, que um sistema qualquer de educação deveria servir sempre à sociedade para que tivesse sido criado. Não é, portanto, de admirar, que as universidades da Rússia de hoje sejam comunistas; que as da Itália se inspirem na filosofia fascista; e que nos Estados Unidos todas as universidades sejam, como aliás devem ser, propugnadoras entusiastas da democracia (1938, p.5)

Essa dominação por meio cultural vai além dos mapas; a dispersão de uma língua por um determinado território em substituição ou detrimento de outro idioma já soberano transparece o caráter de disputa de poder local. Para ilustrar, é possível notarmos que vários países que foram colônias herdaram o idioma de seus colonizadores, tal como o Brasil herdou o português e o inglês é língua oficial em países que foram colônias inglesas, como a África do Sul. A geopolítica linguística, no entanto, vai além da relação colonizador-colonizado; ela surge como forma de dominação política, econômica e cultural. O inglês, já no período que compreende os anos 1930-1945 era considerado uma LE de prestígio e ascensão, o que pode ser traduzido por alguns fatores: 1) o poder exercido pelos Estados Unidos no cenário mundial; 2) a invencibilidade inglesa nas duas grandes guerras mundiais colocaria a língua inglesa em um patamar de idioma imbatível; 3) a posição alcançada pelos Estados Unidos na II Guerra Mundial interrompe a difusão em grande escala de idiomas como o alemão e, em menor escala, o francês. Esta última LE ainda manteve posição de considerável importância a despeito de suas perdas geopolíticas. No Brasil, a dominação cultural e econômica exercida através da geopolítica linguística de uma LE em detrimento de outra fica evidente durante a Reforma Capanema de 1942, em que o alemão é retirado da grade curricular enquanto o francês e o inglês foram acrescentados aos dois ciclos do ensino secundário²⁵; juntamente ao ensino do latim, apesar de uma carga horária já bem reduzida.

²⁵O Decreto-lei Nº 4.244 de 9 de abril de 1942 organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos.

3.1.2 A geopolítica do ensino do inglês: do pós-guerra até a Lei 5.692/71

A influência dos Estados Unidos se ampliou consideravelmente após a II Guerra Mundial em todo o mundo e no Brasil não seria diferente: a expansão da necessidade do ensino e aprendizagem do inglês se daria simultaneamente aos fenômenos culturais que exaltavam o inglês americano: a indústria cultural²⁶, o cenário político e econômico, a busca pelo estilo de vida americano (*American way of life*) contribuíram para que a língua se mantivesse como uma tendência em território nacional e em escala mundial.

Após a II Guerra Mundial, os EUA realizaram uma intensa campanha midiática acerca de aspectos de sua cultura e estilo de vida. Com isso, no Brasil, ficou estabelecido um verdadeiro imperialismo linguístico, que traduz a relação hegemônica que o inglês passou a exercer:

Se a geopolítica pode ser definida como a análise das rivalidades de poder sobre um determinado território, fica claro que as línguas são o reflexo das relações de força. Com efeito, aquele que se exprime em sua língua materna desfruta uma séria vantagem sobre aquele que é obrigado a se exprimir em uma língua que lhe é estranha. Uma língua é “imperial” quando imposta a outros povos para a subsistência dos quais ela é indispensável. A área geográfica da utilização dessa língua não poderia ser indiferente. Disso decorre que as línguas de grande difusão desempenham um papel político de destaque e imprimem seus traços característicos a uma civilização. Disso ainda decorre que essas línguas refletem o poder dos Estados que as utilizam. A localização de uma língua, seu peso político são referências bastante úteis para analisar as razões e os limites do poder dos Estados (BRETON, 2005, p. 22-23).

O inglês como LE de dominação, cultural e política, vai se tornando universal por ser considerada a língua do progresso e da liberdade, tal como a própria Constituição dos Estados Unidos (1787) atesta:

We the People of the United States, in Order to form a more perfect Union, establish Justice, insure domestic Tranquility, provide for the common defence, promote the general Welfare, and secure the Blessings of Liberty to ourselves and our Posterity, do ordain and establish this Constitution for the United States of America.

Rajagopalan (2013,p.144) afirma que:

Toda linguagem é notória e indissociavelmente política; ela é uma forma de influência entre e sobre os povos do mundo inteiro. Ensinar/aprender uma língua é uma forma de mantê-la viva e enraizá-la como integrante de uma cultura e de se obter influências sobre outras culturas e economias.

²⁶Segundo Adorno e Horkheimer (1947), a indústria cultural é uma forma de se fazer cultura, seguindo o raciocínio da produção cultural padronizada para as massas, oriunda dos países industriais liberais e “é neles que triunfam todos os seus meios característicos, sobretudo o cinema, o rádio, o jazz e as revistas” (p.7).

A liberdade transmitida no discurso dos países falantes de língua inglesa em questões comportamentais e culturais de seus povos e em sua Constituição, na indústria cultural e em sua trajetória científica e econômica, fizeram com que o inglês se tornasse a LE de comunicação entre grande parte dos povos e estivesse um pouco presente em todos os países do mundo, sobretudo em países europeus, dependentes economicamente dos Estados Unidos.

Essa busca por uma língua universal de comunicação, contudo, não teve seu ponto de partida no inglês; antes mesmo do anglocentrismo contemporâneo tivemos o eurocentrismo comunicativo dissimulado através da tentativa - fracassada - de emplacar o esperanto como língua franca.

Todavia, apesar do fracasso utópico-eurocêntrico do esperanto, o francês se manteve como a única língua europeia capaz de desafiar a supremacia do inglês. As duas LE permaneceriam reconhecidas como língua diplomática, uma vez que uma fração considerável das elites mundiais são conhecedoras do idioma. Além disso, a participação francesa considerada relevante em duas grandes guerras mundiais fortalece sua influência internacional, ainda que não tenha o mesmo prestígio geopolítico de ser uma “língua de povos e Estados invictos” (BRETON, 2005, p. 15). O sucesso dos povos de língua inglesa na história do mundo foi um dos impulsionadores incontestáveis da língua economicamente falando e nas redes de poder que foram constituídas ao seu redor.

No Brasil da década de 1940, o poder da língua inglesa pode ser claramente identificado na forma de políticas educacionais que inseriram o inglês de forma mais incisiva nas escolas a partir da gestão de Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde Pública do governo Vargas. Por meio da Lei orgânica do ensino secundário (Decreto-Lei N. 4.244, de 9 de abril de 1942), também conhecida como Reforma Capanema, foi instituída uma série de modificações no sistema educacional de 1931, com especial enfoque no ensino secundário. Enquanto que o ensino primário deveria “dar os elementos essenciais da educação patriótica” (BRASIL, 1942), o ensino secundário teria como finalidade:

- Art. 1º (...): 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942)

A inserção do ensino secundário subdividido em ciclos (ginásial, de quatro anos – equivalente ao atual segundo segmento do Ensino Fundamental - e, posteriormente, a escolha entre curso clássico e científico, ambos de três anos de duração – correspondente ao atual Ensino Médio) possibilitaria alcançar as finalidades que constituem o Artigo I da Reforma. No ginásial, o ensino de línguas abarcaria português, latim, francês e inglês, sendo este último incluído no currículo a partir do segundo ano. Já no curso clássico ou científico, o ensino de idiomas incluiria: português, latim, grego, francês, inglês e espanhol. Latim e grego seriam ministrados apenas no curso clássico, sendo possível, neste curso, optar entre inglês ou francês na primeira e segunda série. Na terceira série, as duas línguas não constam mais no currículo. Já no curso científico, a primeira série contaria com português, francês, inglês e espanhol, sendo este último excluído na segunda série. Ao cursar a última série, todas as LE sairiam da grade, permanecendo apenas o português. O ensino de LE vivas, segundo o documento intitulado Exposição de Motivos de Capanema para a instituição da Lei orgânica, seria ministrado sob o seguinte argumento:

O ensino secundário das nações cultas dá em regra a cada aluno o conhecimento de uma ou das línguas vivas estrangeiras. Esse número é elevado a três pelos países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais.

A reforma adotou esta última solução. Claro está que o francês e o inglês não poderiam deixar de ser conservados no número das línguas vivas estrangeiras do nosso ensino secundário, dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem. (BRASIL, 1942)

A justificativa para o ensino de LE vivas estaria baseada na própria ascensão do inglês em detrimento da língua nacional, considerada proveniente de um país de poucos recursos culturais, uma clara argumentação baseada na implantação hegemônica da cultura de países de língua inglesa conforme reforçado por Breton (2005) e Rajagopalan (2013). A ênfase dada à escassez de recursos culturais demonstra quão decisiva foi a entrada da indústria cultural de países de língua inglesa, em especial norte-americana, bem como a conservação do francês como língua falada pela elite culta brasileira.

A clara entrada do inglês nas escolas a partir das décadas anteriores foi insuficiente para que as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 (BRASIL, 1961) e a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) que reformou o ensino de 1º e 2º graus, apresentassem quaisquer grandes alterações nas normas vigentes para o Ensino Fundamental. Na LDB/61, a divisão entre ginásio e colegial foi mantida e a base nacional comum é expressa como diretriz norteadora, conforme o Art.35, parágrafo 3º: “O currículo das

duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias”. Criou-se também o Conselho Federal de Educação que, segundo o Art.8 dessa Lei, seria “constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação” (BRASIL, 1961). Dentre suas atribuições estaria “adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino” e “manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação” (BRASIL, 1961). Esse último ficou responsável pela definição acerca da inclusão de LE no currículo, que acabou por ter sua relevância desconsiderada tanto na LDB/61 quanto na Lei 5.692/71.

Algumas alterações no que tange a educação básica podem ser vistas na Lei 5.692/71: separou-se atividade, área de estudo e disciplina; o período de escolarização foi reduzido em um ano e passou a ser de oito anos para o antigo Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) e três anos para Segundo Grau (atual Ensino Médio) como foco na habilitação profissional. A Lei, por sua vez, estabeleceu em seu Art.8, parágrafo 2º que “em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe” (BRASIL, 1971), deixando claro o árido cenário que a LE encontraria no currículo escolar à época, sobretudo devido ao encurtamento em um ano de escolarização, o que fez com que muitas escolas retirassem a LE de sua grade ou apenas a mantivessem por um tempo semanal. Ainda é preciso considerar que o Conselho Federal de Educação, em seu Parecer 853/71 que estabelecia o Núcleo Comum do ensino de 1º e 2º graus, estipulou que o ensino de LE moderna poderia ser incluído na grade curricular “quando tenha o estabelecimento condições para ministra-la com eficiência” (BRASIL, 1971). O documento reconhece a importância dos idiomas no mundo, contudo afirma que seu ensino é realizado de maneira ineficaz em muitas instituições escolares e que, por isso, é recomendado e não obrigatório.

Relevante ainda destacar que as mudanças na educação brasileira após o golpe de 1964 resultaram, em parte, da ingerência norte-americana em assuntos educacionais brasileiros, “mediante acordos assinados entre o nosso Ministério de Educação e a Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos, conhecidos pelo nome de acordos MEC-USAID” (PILLETI, 2002, p.118). Como afirmado por Alves (1968), os acordos pelos quais os governos Castelo Branco e Costa e Silva entregaram o

planejamento do ensino brasileiro aos Estados Unidos abrangem os setores de ensino primário, médio e superior.

O período que compreende a década de 1970 foi permeado por um regime militar no qual a cultura de massa e os meios de comunicação tiveram uma considerável expansão, sobretudo a indústria cultural norte-americana, demandando um conhecimento cada vez mais crescente do inglês para que ela ampliasse seus domínios, uma vez que o conhecimento da língua inglesa possibilitaria um maior alastramento da relação de controle de sua cultura sobre as demais. O ensino de LE moderna nas escolas não foi impossibilitado às elites, que poderiam arcar com o custo de escolas particulares, com as despesas de um professor particular e cursos de idiomas nos quais o ensino do inglês não era alcançado pelo caráter de ineficiência atestado ao ensino público. Aos educandos submetidos ao ensino público, essa situação somente se modificaria parcialmente através da Resolução Nº 58, de 1º de dezembro de 1976 do Conselho Federal de Educação, que estabelecia a retomada, ainda que parcial, do ensino de LE em caráter obrigatório, conforme seu Art. 1º “O estudo de língua estrangeira moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para ensino de 2º grau, recomendando-se a inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam” (BRASIL, 1976). Sua presença não obrigatória no chamado Núcleo Comum para o 1º grau seria mantida parcialmente até os dias atuais, conforme poderá ser verificado na análise acerca da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a) mais adiante.

Até esse período foi possível concluir que o ensino de inglês como LE e sua presença no currículo escolar atuou similarmente ao papel do currículo escolar em si, ou seja, é uma relação de dominação ideológica simultaneamente à exigência por emancipação através do conhecimento de uma LE, o que fica claro quando da demanda por sua inserção na rotina escolar. Saviani (2005, p. 14) descreve a função da escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. A sistematização do saber de uma LE, seja ela devido a uma necessidade de inserção de conhecimentos a uma elite culta e letrada se mostrará permanente no cotidiano escolar e nas políticas educacionais posteriores. A elite tem acesso a um estudo de idiomas que vai além da LE de caráter instrumental (leitura e escrita) para que seja possível se comunicar em viagens e compreender os produtos da indústria cultural enquanto os demais aprendem determinadas habilidades por serem fundamentais para formar uma

força de trabalho produtiva que esteja em conformidade com as demandas empresariais vigentes.

Segundo a tese de Guiomar Namó de Mello, descrita por Saviani (2005, p. 71), a educação:

Tem uma função política (...) e essa função da educação é contraditória e, portanto, a classe dominante empenha-se em colocar a educação a seu serviço ao mesmo tempo em que as classes dominadas, os trabalhadores, buscam articular a escola tendo em vista os seus interesses.

O interesse das classes dominadas só será posto em prática ao se garantir o acesso ao saber sistematizado se for de caráter público e de qualidade equivalente ao ensino ofertado em instituições privadas, ao qual a legislação oferta brechas onde o ensino público encontra dificuldades em se manter.

O papel da LE, em especial o inglês, se mostra contraditório durante todo o seu percurso: requer seu acesso universal a fim de expandir a dominação cultural norte-americana; no entanto nem sempre é prerequisite para a força de trabalho em formação, portanto eventualmente acaba por ser suprimida da grade curricular. Outro viés que precisa ser levado em conta é a segmentação da indústria cultural por classes sociais: determinados produtos são direcionados a grupos sociais específicos, que se reconhecem conforme suas escolhas, segundo Adorno e Horkheimer (1947, p. 15). Esse direcionamento do consumo influencia também o ensino de idiomas: aos abastados, um estudo mais completo, aprimorando as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, auditiva e oral), assim os produtos e serviços mais elaborados os serão mais acessíveis. Aos menos abastados, prioriza-se o ensino instrumental e as quatro habilidades, quando e se possível, para que alcancem apenas produtos e serviços com prerequisites mínimos.

3.1.3 A geopolítica do inglês no Brasil dos anos 1980 aos dias atuais

O período que compreende os anos anteriores à década de 1990, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 104-105), foram marcados pelos debates que objetivavam a redemocratização do país e a elaboração da Constituição Federal de 1988, que ocorreram contemporaneamente às demandas da nova ordem mundial do capital, causando uma reorganização nos sistemas educacionais. No âmbito internacional, os países considerados menos desenvolvidos economicamente passariam a se adequar aos prerequisites estabelecidos pelos organismos internacionais, tais como o Banco

Mundial²⁷, UNESCO e OCDE²⁸, impactando diretamente nas políticas educacionais. Neste cenário de internacionalização das políticas educacionais, “o inglês se impõe como *língua franca* das instituições internacionais” (GADRIOT-RENARD, 2004, p. 27), bem como figura nas transformações curriculares nacionais.

A influência do Banco Mundial sobre a educação em diferentes países teve início por volta da década de 1970, quando se tornou um dos maiores financiadores dos países periféricos durante a crise do capitalismo iniciada àquela década. Com isso, o Banco Mundial passou a exercer grande influência, controlando os países financiados que tomaram empréstimos acima de sua capacidade de pagamento. São 176 países que formam uma espécie de "sociedade", sendo que 5 deles definem suas políticas: Japão, EUA, França, Alemanha e Reino Unido. Os EUA têm maior participação, 20% e também possuem poder de veto e a presidência. Diversos países recebem financiamentos do Banco, dentre eles o Brasil.

A partir dos anos 1980, o órgão adotou a política de atrelamento da educação escolar à preparação para o trabalho, assegurando que o interesse do empresariado pela educação de qualidade se deve ao interesse por uma força de trabalho qualificada para atuar nacional e internacionalmente. Além disso, a escola deveria estar em constante adequação às necessidades do mercado, se tornando um espaço aberto para a participação direta de produtos e serviços oriundos do capital privado.

O inglês parece ter alcançado um patamar de relevância e de dominação global que pode ser considerado como uma verdadeira supremacia da língua. Novamente, a língua inglesa se mostra o idioma ao centro das mudanças políticas mundiais e assim estaria nas décadas seguintes, frequentemente com os organismos internacionais à frente de muitas das transformações educacionais no Brasil que refletem e refletirão nas políticas locais.

O ensino do inglês, de acordo com Rajagopalan (2012, p. 115), “há muito tempo deixou de ser mais uma língua para se transformar em uma *commodity*, supervalorizada mundo afora”. Se internacionalmente o cenário era de valorização da língua inglesa até mesmo como idioma de comunicação nos organismos internacionais, sua valorização não seria diferente no Brasil, dado ao projeto de implementação nacional das políticas

²⁷O Banco Mundial financia projetos na área de educação em diversos países, inclusive no Brasil, buscando através do discurso de “educação para todos” proporcionar uma larga reforma educacional visando uma gestão eficiente de recursos destinados para esse fim, ou seja, fazer uso do mínimo de recurso possível de forma otimizada.

²⁸A Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), conta com 37 países-membros, dentre eles 6 são anglófonos: Austrália, Canadá, EUA, Irlanda, Nova Zelândia e Reino Unido.

internacionais para educação que podem ser traduzidas, no contexto da produção de texto (BOWE & BALL, 1992; MAINARDES, 2006) em Leis e Decretos publicados no Brasil que vêm refletindo na conjuntura política nacional e regional mais recente, tais como a já mencionada LDB/96 (BRASIL, 1996), a BNCC (BRASIL, 2017a) e a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017b).

As influências internacionais nos levam às mudanças nas políticas nacionais voltadas à educação à época, contemporâneas ao período de redemocratização do Brasil e promulgação da Constituição Federal, em 1988. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p.104-105), é neste cenário:

Que os educadores, mediante suas instituições científicas, culturais, sindicais e políticas, que resistiram no período ditatorial, protagonizam inúmeras experiências em prefeituras e depois em alguns estados (...) e iniciam a construção do projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação.

A LDB de 1996 substitui 1º e 2º graus por ensino fundamental e médio, respectivamente. Permanece a necessidade de se implementar uma base nacional comum que deverá ser complementada "em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (Art. 26).

À época da publicação da Lei, o mesmo Art. 26, em seu parágrafo 5º, descrevia a necessidade de se incluir uma LE, obrigatória, a partir dos anos finais do ensino fundamental cuja escolha ficaria "a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição". O mesmo prevaleceria para o Ensino Médio, no qual uma segunda LE deveria ser ofertada, de acordo com o Artigo 36, inciso III, "em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição". O parágrafo 5º teve seu teor integralmente substituído pela Lei 13.415 de 2017, que determina a oferta de língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

Essa oferta de LE prevista na versão original da LDB/96 reconfigura o ensino de idiomas, priorizando a oferta de língua inglesa. Essa opção pelo inglês pode ser vista ingenuamente como uma forma maniqueísta de restringir o direito das classes populares em obter uma formação mais sólida em uma determinada LE que favoreça seu crescimento profissional e o desenvolvimento de seus estudos posteriores, em um favorecimento de um anglocentrismo puro. No entanto, para que essa visão não prevaleça, é preciso considerar o cenário geopolítico e o contexto de influência (BOWE & BALL, 1992; MAINARDES, 2006) à época da promulgação da LDB/96, permeado

por influências econômicas, políticas, culturais, sociais e comunicativas já explicitadas nesse texto, e que nos levam à conclusão de que a dominação do inglês sobre as demais línguas abrange numerosos aspectos e não apenas um pode ser levado em conta neste estudo.

A inserção da LE como disciplina obrigatória somente a partir da quinta série (equivalente ao sexto ano do Ensino Fundamental) já constava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e se justifica a partir da afirmação de aprendizagem de uma LE como forma de inclusão, em conformidade “com as exigências de um novo mundo” (BRASIL, 1998, p.37), onde “vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos” que “definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país” (BRASIL, 1998, p.1). O discurso do PCN de LE está em consonância, portanto, com as demandas dos organismos internacionais para a formação dos educandos para o próximo século.

Os fatos que marcaram a implementação da base comum na década de 1960 por meio da LDB/61 são bastante semelhantes aos que conduziram à elaboração da Base Nacional Comum Curricular no que se refere ao ensino de LE. No contexto de influência global temos a propagação da indústria cultural e suas demandas pelo conhecimento de outros idiomas, em especial o inglês, para fins de alastramento da dominação cultural e ideológica proveniente da sua compreensão como língua franca, global. Nacionalmente, a hegemonia do inglês é visível e inegável, não apenas como prerequisite para dispersão hegemônica cultural, mas também devido ao fato de nossas diretrizes educacionais estarem focadas nas prescrições dos organismos internacionais.

O Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) 04/1998, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental está em consonância com as prescrições internacionais e baseia a educação no preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho:

O caráter de República Federativa, por colaboração. Desta forma, a flexibilidade na aplicação de seus princípios e bases, de acordo com a diversidade de contextos regionais, está presente no corpo da lei, pressupondo, no entanto, intensa e profunda ação dos sistemas em nível Federal, Estadual e Municipal. (BRASIL, 1998, p. 2)

Considerando ainda que o Art.9 inciso IV da LDB/96 estabelece a colaboração entre os entes federados para que constituam diretrizes curriculares para toda a educação

básica a fim de que se assegure uma formação básica comum, fica determinada a criação de uma Diretriz Curricular Nacional, a ser expressa pela “Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1998, p. 4). Uma Base Nacional Comum deveria ser implantada e ela deveria prevalecer sobre a parte diversificada, ou seja, o conteúdo curricular que considera “as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1998, p. 4), garantindo que haja relação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo e a vida cidadã (saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens) e as áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, língua materna – para indígenas e migrantes-, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa - conforme Art.33 da LDB).

A Lei 13.005 (BRASIL, 2014) instituiu o Plano Nacional de Educação, com vigência até 2024. Das 20 metas, quatro delas fazem uma referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, apesar do impacto exercido pela inserção de uma língua franca no conteúdo da BNCC para a educação básica, o inglês como LE obrigatória não está inserido de maneira explícita no PNE, que prevê maior acesso à formação docente compatível com sua atuação. Ainda assim, a dominação exercida pela LE está presente no acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Esta afirmação pode ser ilustrada por meio de três metas em especial, 12, 14 e 15.

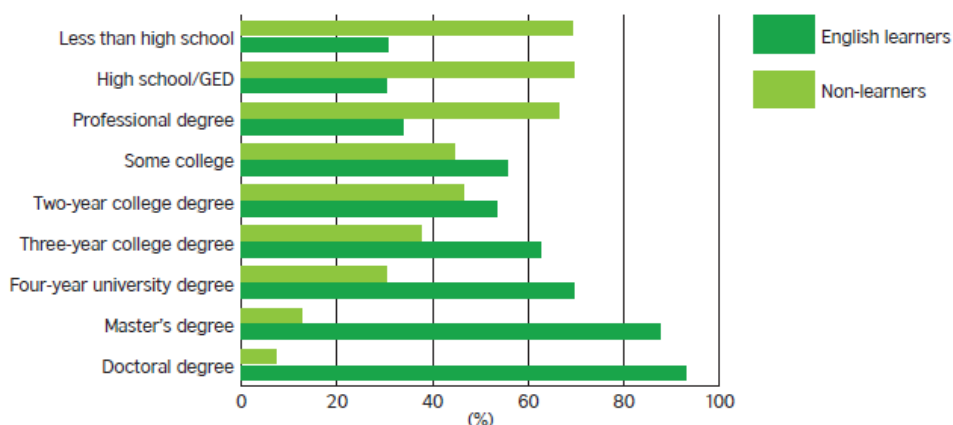
A meta 15 estabelece que todos os docentes deverão ter formação compatível com sua atuação em 1 ano a partir da publicação do PNE 2014-2024. Pouco mais de 50% (52,5%) da Meta Brasil foi alcançada até 2015. Desse percentual, os professores de inglês são definidos pelo *British Council* (2015a, p. 11) como formados, majoritariamente, por mulheres (81%) com mais de 40 anos de idade (55%), sendo que 87% dos docentes possuem nível superior. No entanto, apenas 39% têm alguma formação em língua inglesa, sendo a maioria graduado em Pedagogia (14%) ou Letras com habilitação em português e LE (26%) e Letras habilitação apenas em LE (13%), mas que ainda assim investe em sua formação continuada com seus próprios recursos. Possivelmente a não formação em inglês e a sobrecarga de trabalho dos docentes são os principais fatores vivenciados pelos professores para que essa meta do PNE não seja

alcançada. 69% dos professores afirmam ter alguma dificuldade com a língua e se dedicam a mais de seis turmas por semana.

A meta 12 objetiva elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Todavia, a realidade vivida pela maioria dos ingressantes em universidades particulares é diferente da realidade das universidades públicas na hora de formar esses futuros professores. Como o processo seletivo para Letras habilitação inglês demanda bom conhecimento do idioma, a seleção para o ingresso de alunos ao nível superior com nível básico de conhecimento do idioma é muito baixo, sendo as instituições de ensino superior (IES) privadas o destino da maioria daqueles que optam por essa habilitação. Sendo assim, 58% ingressam em universidades privadas enquanto 42%, em IES públicas (BRITISH COUNCIL, 2015a, p.11).

O afinilamento no acesso ao ensino superior e à pós-graduação é mais limitado àqueles que não tiveram acesso ao ensino de inglês, segundo o relatório do British Council para a América Latina (2015b, p.59). A meta 14 objetiva aumentar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* a fim de atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores. O Gráfico 1 deixa claro que o conhecimento do inglês é cada vez mais um prerequisite para quem almeja o ensino superior e a pós-graduação *stricto sensu*, deixando a meta 14 abaixo do esperado, com 54.924 títulos de mestrado e 18.625 de acordo com o Censo 2015 (IBGE, 2015), sendo aqui visto como uma habilidade-afuniladora do acesso:

Gráfico 1. Inglês como prerequisite na educação superior.



Source: British Council, Education Intelligence, Latin America Databank 2014

Fonte: British Council, 2014.

O êxito do inglês não se perdeu nem mesmo durante eventos considerados impulsionadores do antiamericanismo, tais como a guerra do Iraque, os atentados de 11 de setembro de 2001 e o posicionamento do presidente Donald Trump (eleito para um primeiro mandato de 2017 a 2021) com relação ao que entende por terrorismo e quem considera cidadãos ameaçadores à democracia americana (latinos, imigrantes em geral, sobretudo oriundos de países árabes).

As redes políticas que circundam o inglês englobam todas as áreas de inovação tecnológica, pesquisa científica, a comunicação em massa, a indústria cultural e as organizações internacionais, do que podemos concluir com as palavras de Breton que o *front* geopolítico do inglês é, ao mesmo tempo, externo – o poder dos Estados que aderem à sua filosofia com todas as suas consequências no plano do poder – e interno, com o inglês sendo considerado como o meio mais seguro de ascensão social (2005, p. 25).

3.2 INGLÊS COMO LE NA BNCC

A primeira versão da BNCC “foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016” (BRASIL, 2017, p. 5). O documento foi dividido em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas. Cada área abarca disciplinas específicas, correlatas às áreas e cada disciplina terá seus objetivos gerais e objetivos específicos para cada ano de escolaridade.

As duas primeiras versões da BNCC tiveram a contribuição de equipes para sua elaboração, formadas por dois grupos:

- (a) os assessores de área, que trabalharam mais diretamente ligados à SEB²⁹, responsáveis por coordenar o trabalho de produção dos documentos para a etapa da Educação Infantil e para as quatro áreas de conhecimento - Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – e (b) os especialistas dos diferentes componentes curriculares e etapas de escolarização, responsáveis pela construção dos documentos referentes a todos os componentes curriculares e etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio. (SEB/MEC; UFMG, 2017a, p. 7-8)

As versões da BNCC levaram em conta todas as diretrizes legais para sua elaboração: a CF/88 (BRASIL, 1988), LDB/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes

²⁹ Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB, 2013) e o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), em especial as metas 2 e 3, que definem a estrutura da BNCC.

A BNCC recebeu ainda assessorias de consultores da Fundação Lemann para sua elaboração, que efetuaram leituras críticas de documentos internacionais acerca da implementação da base comum (*common core*) dos Estados Unidos - *Common Core Standards*-, da Austrália - Currículo Escolar Australiano (ACARA) - e do Chile. A homogeneização dos termos empregados na BNCC levou em conta o Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO, de 2016, e pesquisas nacionais, apresentadas pela UNESCO “sobre uma pesquisa aos currículos estaduais brasileiros, compartilhado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da SEB”, que “referendou conclusões dos relatórios aos currículos estaduais produzidos pelos assessores da BNCC, o que contribuiu para ratificar encaminhamentos do processo de elaboração da Base decorrentes daqueles relatórios”. (SEB/MEC; UFMG, 2017, p. 15).

O uso de documentos internacionais analisados por um órgão da sociedade civil nos leva a concluir que a base do discurso político publicado no teor da BNCC foi, portanto, construído pelos documentos utilizados como suporte para sua elaboração e os que outrora foram também utilizados para a elaboração desses, formando, assim, os contextos de influência (BOWE & BALL, 1992, p.20) e da produção de texto. Esses contextos de influência e de produção de um texto mais local, por sua vez, ainda que focados na realidade brasileira, de caráter extremamente heterogêneo, consideram as influências internacionais, não apenas dos *common core*, mas também das prescrições dos organismos internacionais que serviram como embasamento para sua elaboração.

A primeira versão da BNCC levou em conta as tendências verificadas em currículos estaduais e, posteriormente, passaria por consulta pública para que, depois, uma segunda versão fosse encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Apresenta quatro áreas do conhecimento e seus componentes curriculares para todas as etapas da educação básica, que em sua base comum deverão ser iguais em escolas públicas e privadas e, em sua parte diversificada,

Ser construída em diálogo com a primeira (a base comum) e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BRASIL, 2015, p. 15)

A área de Linguagens abarca LE Moderna, Arte, Língua Portuguesa e Educação Física. Seu uso no plural se deve ao fato dela compreender linguagem corporal, verbal e

musical como recursos expressivos de igual importância. Essa área do conhecimento seria, segundo o documento preliminar da BNCC, uma forma de ampliar a inserção em um universo de novas tecnologias e ao multiculturalismo presente no Brasil, bem como integrar os estudantes em uma sociedade plurilíngue e de uma notável diversidade. A LE Moderna está inserida na área Linguagens e, segundo o documento, será obrigatória a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ano).

O componente curricular LE Moderna, segundo o documento, seria complementar aos conhecimentos e práticas linguísticas já adquiridas, visando seu viés mais prático e menos teórico, menos tecnicista, tendo em vista o mundo globalizado em que o estudante se insere, oportunizando acesso e integração ativa em um mundo plurilíngue por meio do uso das quatro habilidades linguísticas. A BNCC enfatiza a heterogeneidade do nível de conhecimento da LE como algo positivo e que proporcionaria maior troca de conhecimento.

O idioma a ser ofertado não se restringiria apenas ao inglês e ao espanhol. Através de consulta à comunidade escolar, “a partir de discussão informada e subsidiada pelas secretarias de educação locais”, cada comunidade poderia “escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em conta as realidades locais específicas” (BRASIL, 2015, p. 68). A participação da comunidade escolar em questões de seu interesse, tal como a LE a ser ministrada, integraria o conceito de gestão escolar democrática. Além disso, o documento esclarece que não bastaria apenas ofertar a LE, mas também que a comunidade escolar promova a continuidade dos estudos no idioma ofertado e, portanto, escolhido pelos estudantes, levando em conta a heterogeneidade de conhecimento e habilidades nos idiomas disponibilizados à grade curricular a fim de que o percurso escolar possibilite gerar oportunidades para que eles façam uso de suas habilidades em situações diversas.

Cada componente curricular possui objetivos gerais para a educação básica: práticas da vida cotidiana, interculturais, político-cidadãs, investigativas, práticas mediadas pela tecnologia da informação e comunicação e práticas do trabalho. Esses objetivos foram listados permeando os anos em que a LE seria ministrada (6º ano até o final do Ensino Médio) e “estão organizados, a partir de campos de atuação e de **perguntas norteadoras que sugerem temáticas amplas**, que deverão ser adaptadas a cada grupo de estudantes, tornando-as específicas aos seus contextos para que se tornem significativas para eles” (BRASIL, 2015, p.70).

Na segunda versão da BNCC, publicada em abril de 2016, foram formulados eixos para todas as etapas da educação básica, em conformidade com as Diretrizes Curriculares. Além disso, foram organizadas audiências na Câmara, em Brasília, e seminários estaduais. O componente LE Moderna permaneceu sem alterações significativas no Ensino Fundamental. Em seu texto sobre LE, contudo, acrescentou informações acerca de seu ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Não há disposições legais ou orientações curriculares para seu ensino. Ao mesmo tempo em que se reconhece a existência de projetos locais de oferta de Língua Estrangeira Moderna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diversas redes municipais e estaduais brasileiras, e que se considera necessário avaliar a relevância e o impacto de tais iniciativas, cabe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratar dos objetivos de aprendizagem para as etapas previstas nas leis e regulamentos vigentes. (BRASIL, 2016, p.119)

Contudo, no que se refere ao Ensino Médio, o documento foi mais abrangente em sua segunda versão, na qual afirma que as:

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio enfatizam o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico e apontam para a importância de contemplar e articular, no desenvolvimento curricular, as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos centrais e articuladores dos conhecimentos presentes nas áreas que compõem o currículo. (BRASIL, 2016, p. 496)

Como a LE Moderna integra atividades que auxiliam na elaboração, produção e uso da tecnologia, ela faria parte tanto do núcleo de formação geral quanto profissional, politécnica.

A versão final da BNCC, homologada pelo CNE em dezembro de 2017 apresentou alterações menos sutis do que as duas primeiras versões com relação à LE Moderna. A Língua Inglesa, juntamente com a língua Portuguesa, Arte e a Educação Física integra a área de conhecimento das Linguagens na BNCC e, conforme o documento, “o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação “ (BRASIL, 2017a, pg. 241).

Consideramos a importância da elaboração de um currículo nacional a fim de que nenhum setor de interesse mercadológico sobre a educação obtenha êxito em fazer prevalecer as prescrições do mercado sobre os currículos escolares; contudo, por outro lado, verificamos a onipresença de redes políticas, em especial formadas por setores privados, organizadas com o objetivo de definir os nortes da BNCC. A demanda por material didático que acompanhe o conteúdo da BNCC, a formação continuada de

docentes novos e antigos e o estabelecimento ou não de regras de *accountability* que suscitam questões acerca de avaliação, mérito e desempenho são questões sugeridas nos relatórios produzidos pelo Lemann Center para a segunda versão da BNCC e que orientaram mudanças na sua versão final. Além da Fundação Lemann, outras organizações são bastante presentes nas versões da BNCC, como é o caso da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), que juntamente com o Movimento pela Base³⁰ integraram um grupo de trabalho que analisou os seminários regionais da BNCC e formularam relatórios com o objetivo de propor e fazer as alterações na última versão.

O emaranhado político forma redes e contextos que influenciam e atuam por meio da coparticipação do público e do privado em projetos educacionais, em escala nacional. Através do discurso de maior eficácia por meio das formas de gestão de instituições privadas e da corresponsabilização entre esferas públicas e privadas (o que faz crescer a desresponsabilização do setor público e a hegemonia do pensamento gerencialista) é crescente e aparentemente sem volta o caminho para transferência de política que, de acordo com Ball (2015, p. 36-37), se trata da importação de políticas educacionais consideradas inovadoras, muito comumente realizada por agências multilaterais onde o inglês é língua oficial, assim como se tornou língua franca.

Ao tratarmos aqui da dominação da língua inglesa sobre as demais LE na história da educação no país e no mundo por meio da geopolítica da língua, foi possível perceber de que forma o inglês se tornou uma língua hegemônica, o que se traduz em políticas educacionais das mais diversas formas, entre elas no contexto da produção de texto e de influência, tal como é possível verificarmos nas alterações curriculares passadas e nas mais recentes, em vigor, tanto no Brasil como em outros países. Esses países, em especial os membros da OCDE, como os já mencionados Estados Unidos, Austrália e Chile e seu *common core*, que claramente serviu de base para a nossa BNCC, associa o nível de conhecimento, mesmo que básico, de uma segunda língua, a uma possível melhor inserção no mercado de trabalho e está fortemente vinculado à ideia das competências para o século 21, conforme análise de consultoras do Banco Mundial (2012):

³⁰Membros da sociedade civil que atuam na educação e fora dela. São membros da UNDIME, Itaú, Instituto Inspirare, membros de secretarias de educação (CONSED), CNE, Banco Mundial, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna entre outros. Além desses parceiros, o Movimento Todos Pela Educação também atua em diversos eventos em parceria com a Fundação Lemann, UNDIME e CONSED.

Os dados relativos ao mercado de trabalho no Brasil deixam claro que as "competências para o século 21" são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil e produzi-los será um grande desafio para o sistema educacional na próxima década: graduados com a habilidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas competências e utilizar, em um nível elevado, as competências comunicativas e interpessoais, o que inclui o domínio de línguas estrangeiras e a habilidade de trabalhar em grupos de forma eficaz. Para o sistema de educação básica, o objetivo principal é a urgência na melhoria da aprendizagem dos alunos (tradução livre). (BRUNS, EVANS, LUQUE, 2012, p. xxi)

Com relação aos conteúdos curriculares da BNCC, a maior alteração na versão final se deu com as disciplinas Ensino Religioso (AMARAL, OLIVEIRA e SOUZA, 2017) e LE, este último o foco desse trabalho.

A opção sobre qual LE cursar foi retirada dessa versão; o Inglês passou a prevalecer sobre os demais idiomas, sendo transformado em LE obrigatória a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de acordo com a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB/96. A Lei possibilita, no entanto, a inclusão, em caráter optativo, a partir do Ensino Médio, preferencialmente o Espanhol, em conformidade com o Art.35-A, § 4º.

De acordo com o texto do documento, fica claro que a característica de responsabilização docente presente na *accountability* se insere no que se espera do professor que atuará em sala de aula com a Base, que certamente num breve futuro, poderá passar por formações comumente denominadas "reciclagens" e cursos de capacitação para saber lidar não apenas com o material didático formulado para que as metas escolares sejam alcançadas, mas também para atingir o nível de performatividade e *standartização* que se espera dele:

A BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, distribuídos por ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), em um crescente grau de complexidade e consolidação das aprendizagens, para facilitar a organização didática dos professores. (BRASIL, 2017, p. 203)

Ao levarmos em conta o discurso empregado para legitimar a Lei 13.415 de 2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, é possível verificar semelhanças com o discurso do Capanema para implementar sua reforma no ensino secundário, com relação ao ensino de LE:

Quanto aos dois cursos do segundo ciclo, o clássico e o científico, é de notar que não que não constituem dois rumos diferentes da vida escolar, não são cursos especializados, cada qual com uma finalidade adequada a determinado setor dos estudos superiores. A diferença que há entre eles é que, no primeiro, a formação intelectual dos alunos é marcada por um acentuado estudo das letras antigas, ao passo que, no segundo, a maior acentuação cultural é

proveniente do estudo das ciências. Entretanto, a conclusão tanto de um como de outro dará direito ao ingresso em qualquer modalidade de curso do ensino superior.

Esta solução respeita a vocação de cada aluno, que poderá, concluídos os estudos do primeiro ciclo, dar aos seus estudos posteriores, no segundo ciclo, conforme as preferências de sua inteligência, ou uma direção de sentido clássico ou um maior vigor científico, e transfere, para a final conclusão do ensino secundário, para uma época em que cada aluno deva ter atingido a uma suficiente madureza de espírito, a definitiva escolha do seu rumo universitário. (BRASIL, 1942)

Aspecto similar pôde ser verificado no mesmo documento da Reforma Capanema sendo retomado décadas depois para justificar a inclusão do inglês como obrigatório na BNCC, mantendo a opção por uma segunda LE no ensino médio:

O ensino das línguas vivas estrangeiras - O ensino secundário das nações cultas dá em regra a cada aluno o conhecimento de uma ou das línguas vivas estrangeiras. Esse número é elevado a três pelos países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais.

A reforma adotou esta última solução. Claro está que o francês e o inglês não poderiam deixar de ser conservados no número das línguas vivas estrangeiras do nosso ensino secundário, dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem. (BRASIL, 1942)

Chegamos à conclusão que o ensino do inglês passou por diversas fases de inserção no currículo escolar, espaço esse que, por si só, já é terreno de disputa de poder. Com as LE esse espaço foi mais ou menos flexível dependendo da inserção dos idiomas nas esferas de poder em escala mundial e local, conforme pudemos verificar no decorrer dos anos por meio da geopolítica do inglês (contexto de influência) e no contexto da produção de texto internacional e nacional, em especial nas Leis, decretos, Constituições e Políticas educacionais em geral. Essa tendência de retomada do discurso aparece como uma forma de “zig-zag” (CUNHA, 1997, p.1) das políticas educacionais salvacionistas através de um resgate de ideias passadas sob nova roupagem, a fim de se enquadrarem nas prescrições internacionais que nos dominam geográfica, política e linguisticamente.

Com base nos pressupostos apresentados até aqui, nos debruçamos no Capítulo 4 na política em cena, isto é, como as escolas investigadas encenam a política de se constituir em uma EB a partir das percepções da equipe gestora – diretor, professor articulador e gerente do PRCG. Nosso foco é explicitar e analisar como as pessoas que põem em prática a política de uma escola bilíngue convertem/transformam a tradução da política em práticas uma vez que, como apontado por Ball (MAINARDES e MARCONDES, 2009), a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas. É investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de,

ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – logo, acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

4. A ATUAÇÃO NA/DA POLÍTICA: PERCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE AS EB

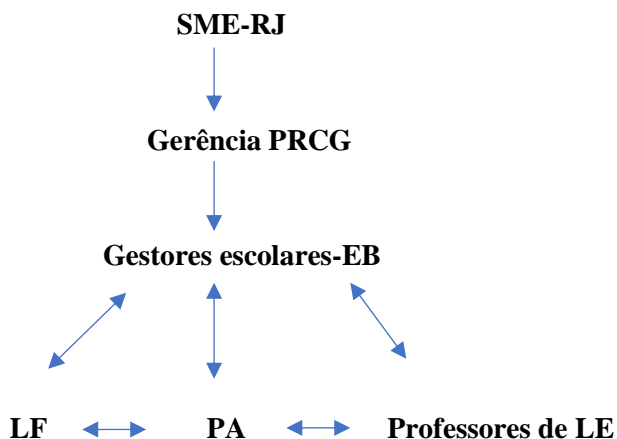
Em um novo cenário em que a língua inglesa tornou-se obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental em todo o país, as EB vêm enfrentando essa realidade, contemplando o idioma desde a Educação Infantil. Nesse contexto, como definido na BNCC (BRASIL, 2017b), “os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, que inglês é esse que ensinamos na escola?” (p.239). Este questionamento perpassa não apenas a sala de aula, através do contato professor/aluno, mas também, no caso das escolas experimentais bilíngues, representa um campo de atuação para a gestão escolar, que não pode prescindir de um olhar diferenciado para o cotidiano escolar.

Neste capítulo trataremos do perfil dos gestores dessas EB, a transição dessas escolas de regulares para bilíngues, bem como as percepções sobre os diferentes atores (corpo docente, gestores, alunos e responsáveis) por parte da gestão escolar, o trabalho do gestor neste contexto, a organização do trabalho pedagógico e, por fim, seus efeitos, limites e resultados. Consideramos este o contexto da prática do ciclo de políticas de Stephen Ball (1994), que afirma ser este o campo da finalidade da política, onde seus textos são interpretados e postos em prática, ao que o autor denomina *policy enactment* (atuação da política). Nesse sentido, foram observadas características gerencialistas não apenas na gestão do PRCG, mas também no contexto da prática, isto é, no dia a dia escolar. Teoricamente, este capítulo se embasa nos estudos de Vitor Paro acerca do contexto da prática da gestão escolar, bem como em Licínio Lima e Angelo Souza.

4.1 PERFIL DOS GESTORES E TRANSIÇÃO DE ESCOLAS REGULARES PARA EB

Estar na função de diretor de uma unidade escolar da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro implica que haverá constantemente cobranças por resultados e alcance de metas, sobretudo por meio da exposição dos resultados e *rankings* em grandes mídias. Contudo, ser gestor de uma EB amplia essa publicização dos resultados e performatividade devido a fatores como o ineditismo das EB na rede. Para um melhor entendimento acerca do funcionamento das EB português-inglês selecionadas para esta pesquisa, apresentamos na Figura 7 o organograma da gestão escolar:

Figura 7. Organograma da gestão escolar das EB



Fonte: Elaborado pela autora

Através da Figura 7, verificamos que há relação direta com o organograma que se encontra no Apêndice B e que trata das demais instâncias da SME-RJ. Todas fazem uso do termo ‘gerência’, ‘gestão’ e seus integrantes são denominados ‘gestores’. Ainda que os diretores escolares sejam gestores, a expressão ganhou maior ênfase durante a gestão Paes, sobretudo pelo fato de ter sido posta em ação uma nova estrutura para a SME-RJ, por meio do Decreto nº 30.482, de 26 de fevereiro de 2009, que altera a codificação institucional da SME-RJ criando, assim, uma nova estrutura para a Secretaria. A subjetividade expressa nessa nova nomenclatura para os cargos expressava que as atribuições dos profissionais nesse novo modelo de educação pública também seriam reformuladas, passando a um perfil mais gerencial, que visa a obtenção de resultados, alcance de metas, maior prestação de contas e flexibilização e pulverização das forças de trabalho.

Também através da figura acima percebemos que, no dia a dia das EB, há diversas instâncias em atuação concomitantemente no campo da gestão, formado por direção geral e adjunta, coordenação pedagógica (CP) e Professor Articulador (PA): professores, PA e LF. O PA integra tanto a gestão da EB quanto o grupo de docentes, uma vez que é imprescindível que esta figura possua uma carga horária mínima em sala de aula, assunto do qual tratamos mais adiante. Aqui tratamos mais especificamente da chegada dos diretores das EB à função, suas percepções sobre a transição das unidades escolares de regulares para bilíngues e a seleção dos professores de inglês.

4.1.1. Trajetórias dos diretores escolares e percepção sobre as EB dos diferentes atores

A trajetória profissional dos diretores entrevistados pode ser considerada variável, sendo que apenas 50% atuava na unidade escolar no ano em que foi transformada em EB.

Quadro 16. Trajetória profissional das diretoras entrevistadas.

Diretora	Titulação	Tempo ocupando cargo de diretor escolar na rede da SMERJ	Acompanhou a transição de escola regular para bilíngue?	Tempo de atuação como diretor na unidade EB
Diretora C	Licenciatura	10 anos	Não	4 anos
Diretora B	Curso Normal, Licenciatura e especialização na área de gestão escolar	6 anos	Não	4 anos
Diretora A	Licenciatura	13 anos	Sim	13 anos
Diretora D	Licenciatura e especialização na área de gestão escolar	19 anos	Sim	10 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Impulsionado pela orientação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), no município do Rio de Janeiro, o processo de seleção dos diretores das escolas públicas foi estabelecido através da Resolução N° 20 da SME-RJ, publicada em 29 de setembro de 2017. Conforme o documento, poderão candidatar-se os detentores de cargo efetivo de professor e/ou especialista de educação em atividade e com origem na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que comprovarem o mínimo de cinco anos em regência de turma em unidade escolar na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro ou a permanência por três anos em cargo comissionado ou função gratificada em unidade escolar nesta rede. Após inscrição, é realizada consulta à comunidade escolar. Nos três primeiros meses do mandato, o ocupante do cargo de Diretor deverá coordenar o processo de construção de um projeto de gestão, em conjunto com a comunidade escolar.

Os diretores que não acompanharam a transição de escola regular em bilíngue chegaram à direção na unidade escolar no ano seguinte à transição. Em 2017, houve

nova eleição de diretores e todos afirmaram ter sido chapa única, permanecendo todos os diretores em suas respectivas funções, bem como o restante da equipe gestora (diretores adjuntos e coordenação pedagógica). Não houve tratamento diferenciado por parte da SME-RJ para a direção das EB. Isto se deve ao fato de, apesar de se tratar de uma escola com características diferentes no campo do currículo das demais escolas da rede, segundo Paro (2010, p.776) o gestor escolar e, em especial a figura do diretor escolar, sempre precisará possuir características que favoreçam, tanto a racionalização do trabalho quanto a coordenação do esforço humano coletivo. Tais características, todavia, demandam que o espaço seja considerado democrático, ou seja, um espaço em que há “convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos” (PARO, 2010b, p. 27). Lima (2014, p.1071) afirma que a eleição seria a forma mais democrática e coerente de se escolher esses membros; contudo, a competência técnica possivelmente estaria mais assegurada no caso de uma nomeação por meio de concurso. Além disso, independente da forma como foram selecionados, aspectos como os critérios de elegibilidade, a definição de eleitor, os processos eleitorais, a duração dos mandatos, as competências a exercer precisam ser consideradas. Uma eleição em que não há chapas concorrentes não significa, no entanto, que o espaço escolar seja considerado democrático por todos os envolvidos, mas pode sinalizar que os profissionais da educação não demonstram interesse em realizar a transição, ainda que temporária, para a função de gestor escolar. Assim, uma melhor definição acerca do exercício da gestão democrática nas EB apenas seria integralmente confiável se fosse possível escutar as vozes dos demais envolvidos no espaço escolar, tais como professores, funcionários administrativos, alunos e responsáveis.

Apesar de não haver chapas concorrentes em nenhuma das EB pesquisadas, foi possível verificar que a longa permanência de 50% das diretoras dessas EB na gestão ou o considerável tempo total de convivência com aquela comunidade escolar (três das quatro diretoras atuam na unidade há um tempo total maior de cinco anos) demonstra, portanto, que pode demonstrar haver uma relação de confiança dos votantes na gestão ou um comodismo dos eleitores, que podem preferir a permanência de uma direção já conhecida a adaptação a uma nova equipe. Uma das diretoras afirma que já atuou na unidade como professora e, posteriormente, retornou à sua escola de origem para ser gestora, a convite, e permaneceu como diretora, sendo reeleita:

Em 2001 eu entrei para a Prefeitura. Eu estou há 17 anos na Prefeitura, fiz concurso para P2, para professora primária. E entrei para essa escola onde hoje sou gestora. Fiquei 5 anos dando aula aqui. Aí depois de 5 anos a área estava com muito conflito, muito perigosa (...). Eu pedi transferência, remoção (...), aí eu levei minha matrícula para trabalhar [em outra escola da mesma CRE]. Fiquei lá 2 anos. No meu terceiro ano a diretora me convidou para a coordenação pedagógica. Minha coordenadora pedagógica se aposentou e eu fui para a coordenação. Fiquei 3 anos na coordenação, aí a diretora se aposentou, eu me candidatei e fui para a direção de lá. Fiquei o ano de gestão inteiro lá e no meu segundo ano de gestão, a diretora desta escola onde estou gestora hoje estava com problemas de saúde; ela já estava na direção aqui há vinte anos. Ela precisou sair por conta de saúde e eu fui convidada a assumir a escola aqui que, na época, já tinha virado uma escola bilíngue. (...) Já é meu segundo mandato aqui. (Diretora B)

A Diretora B relatou ainda algo bastante comum no cargo de diretor escolar da rede municipal do Rio de Janeiro, que é a longa permanência no cargo, que se torna quase vitalício e transforma o diretor escolar em uma entidade que resiste à mudanças de gestão da própria rede, enfatizando a questão da relação de poder na figura do diretor escolar. Poder este que pressupõe a dominação de um determinado grupo que, no caso da escola, seria a comunidade escolar. Para Souza (2012, p.160), “na escola, o diretor, dirigente do processo político da gestão escolar e chefe de uma repartição pública, é uma autoridade dominadora. Nesse sentido, é um burocrata que tem funções a desempenhar” e que precisa fazer uso de conhecimento técnico e político. Segundo o autor, “a leitura weberiana da burocracia afirma que ela é a forma mais acabada do domínio do conhecimento sobre uma organização”, fator que pode ser ilustrado pela fala das diretoras entrevistadas sobre a reunião com o secretário de educação da gestão Crivella, Cesar Benjamin, em 2017, que buscou se informar em uma reunião com as diretoras das EB o que elas sabiam a respeito da trajetória das unidades em que atuam como diretores:

A gente teve até uma reunião com o Secretário de educação semana passada. Aí o Cesar Benjamin perguntou exatamente isso para mim: O que eu conhecia antes da escola ser EB e depois? (Diretora B)

Conhecer para melhor atuar naquele espaço carece de uma maior compreensão de fatores como o entorno da escola e sua comunidade escolar, bem como o que se espera daqueles que procuram aquela escola e ali permanecem. Conhecer a comunidade escolar é imprescindível para perpetuar a relação de poder e dominação no âmbito escolar, tanto com relação aos funcionários quanto os responsáveis e alunos. Segundo Weber (2004, p.701) “toda dominação se manifesta e funciona em forma de governo. Todo regime de governo necessita do domínio em alguma forma, pois para seu

desempenho sempre se devem colocar em mãos de alguém poderes imperativos”. Em escolas, ter poderes imperativos significa ter “domínio sobre os processos de gestão escolar” (SOUZA, 2012, p. 161). Essa relação de dominação se sobrepondo ao poder nas relações entre gestão e funcionários e demais instâncias escolares segue a definição weberiana (2004, p. 696), na qual dominar expressa obediência por parte daqueles que estão hierarquicamente abaixo enquanto poder resulta em imposição da vontade.

Acerca da dominação, Weber (*apud* SOUZA, 2012) explica haver três tipos de dominação legítima: racional-legal, tradicional ou carismática. Na dominação racional-legal, “obediência não se deve às pessoas, mas aos regulamentos, os quais, de sua parte, normatizam inclusive esse processo de obediência” (SOUZA, 2012, p. 161). Nas EB, essa relação se explicita à obediência aos regulamentos internos de gestão das escolas experimentais e na própria relação de hierarquia entre os funcionários, que precisam compreender que o gestor das EB possui outras demandas que vão além das exigências da escola pública regular, uma vez que as EB possuem também uma organização e matriz curricular diferenciada, bem como estão submetidas a uma hierarquia dentro da hierarquia da SME-RJ com um gestor para o PRCG que lida com os desafios deste modelo de escola e, também, uma gestão privada em forma de consultoria que informa e orienta a direção da escola sobre a rotina dos professores de inglês, o que trataremos posteriormente.

A dominação tradicional estaria “sustentada na crença ao poder decorrente da tradição do dominador, obedecendo-se a este por fidelidade pessoal do servidor à própria tradição” (*idem*, p. 161). Seria esta forma de dominação relatada pela Diretora B. Uma gestão antiga em termos de permanência na unidade escolar significaria não apenas ter maior conhecimento e experiência com os processos burocráticos e a comunidade escolar, estando mais a par das peculiaridades inerentes à cultura local, mas também uma forma de autoridade reconhecida por todos os envolvidos naquela realidade, favorecendo o trabalho da direção em caso de haver necessidade de resolução de conflitos.

Além disso, uma direção experiente atuando na EB também possui mais tempo de convívio com os professores e demais funcionários, o que pode potencializar a relação de dominação carismática, baseada na devoção à pessoa do dominador e às suas capacidades (heroísmo, intelectualidade, oratória etc.), as quais são justamente

responsáveis pela construção do seu carisma (WEBER, 2004, p. 707-711). Conclui-se que nas EB pesquisadas não há formas puras de dominação, uma vez que todas as três formas foram encontradas.

A gestão das EB busca ser menos burocrática, no entanto seu formato de gestão não constitui integralmente uma anarquia organizada, “cujas características são os objetivos pouco claros, os processos insuficientemente compreendidos e a participação não bem definida das pessoas” (LIMA, 2001, p.30). Nas EB, os objetivos são claros – promover uma carga horária expandida de língua inglesa de forma a que os alunos e a comunidade escolar tenham maior acesso à língua inglesa e a seus aspectos culturais. A anarquia organizada na forma definida por Lima se materializa na participação da comunidade escolar (pais, alunos e profissionais da educação em geral) não considerada bem definida, uma vez que nem todos os cargos de gestão possuem normas de conhecimento de todos os envolvidos, como é o caso do PA, do qual trataremos mais adiante neste capítulo. Com relação aos processos, esses são compreendidos por parte da comunidade escolar, já que os funcionários compreendem o que é uma EB, mas em parte das escolas pesquisadas os responsáveis pelos alunos ainda não possuem total compreensão do que é ter um filho matriculado em uma escola nesse formato, apesar de entenderem como algo positivo para as crianças:

Posso te dizer que agora, sim. No início, não. Agora quando os pais chegam, eu pergunto: ‘você sabia que a escola é bilíngue?’ ‘Por isso que eu trouxe para cá’. Mas isso não aconteceu de imediato, não. Demorou...uns 2 anos para eles entenderem, perceberem e agora estarem vindo por opção (Diretora D).

Pelo o que eu percebo, até em reunião de responsáveis, os responsáveis elogiam muito. Não tem um dado, não foi feita uma pesquisa que comprove com os responsáveis para saber, mas o que eu recebo de informação diretamente dos responsáveis é algo que é positivo, que eles reconhecem que...é claro que eles não têm nenhuma informação técnica, mas eles falam isso ‘nossa, meu filho chega falando inglês’, eles percebem a diferença então eles percebem que essa transição foi positiva em relação à comunidade. (Diretora C)

O parcial conhecimento das características das EB pelos responsáveis e o sentimento de novidade podem ser justificados pelo fato de a escolha de transformar determinadas unidades escolares em experimentais não ter sido realizada através de consulta à comunidade. Nesse sentido, ficou clara a necessidade de que haver uma gestão apta a lidar com o desafio do ineditismo e a forma como a política de criação das EB na rede municipal do Rio de Janeiro foi posta em ação. Ainda que a transformação da escola em EB não seja vista pelos pais e alunos como uma ordem de uma autoridade

superior, ela não ocorreu de forma democrática, por meio de consulta à comunidade escolar acerca do interesse por uma unidade escolar experimental cuja ênfase fosse a intensificação do ensino de uma LE e/ou transformação do horário de funcionamento regular ou integral para turno único. Ball, Maguire e Braun (2016) reforçam essa questão ao afirmarem que “os elaboradores de políticas não necessariamente levam em conta a realidade a escola – as finanças, o espaço físico, o corpo estudantil, o perfil e a disposição da equipe” (p.206). O trabalho do diretor nas EB pode ser considerado democrático no sentido da atuação da gestão sob a ótica dos alunos e responsáveis segundo definição de Vitor Paro - “de convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos” (2010, p.27) – uma vez que percebem essa transformação em EB como algo inovador, um diferencial para a comunidade, independentemente de ter sido consultada previamente acerca de seu interesse. Contudo, para que a gestão escolar (direção, CP e PA) estivesse apta a pôr em prática essa política de ampliação de LE nas EB, foi necessário que a política fosse traduzida para ser compreendida por toda a comunidade escolar, sobretudo os responsáveis e alunos.

4.1.2 A transição de escola regular para EB

Com relação às unidades escolares transformadas em bilíngue português-inglês, todas as diretoras das EB pesquisadas afirmaram que as unidades escolares não sofreram alterações na estrutura física do prédio, mas sim na identidade visual da escola, passando a haver uma apropriação da língua inglesa nos espaços: porta de banheiro, porta de salas, refeitórios, entre outros. Em função de haver mais professores de inglês com carga horária elevada houve a necessidade de se fazer readequação do espaço para suportar mais materiais e prover um mínimo de conforto para todos:

A gente não teve mudança de sala, nada disso, as aulas de inglês são oferecidas na mesma sala de aula. A gente teve uma adequação da sala dos professores porque a gente teve...tá (*sic*) tentando fazer porque a gente aumentou nosso quantitativo de professores, aumentou a quantidade de materiais que envolve o bilíngue que são os livros, todo o material de CD, que envolve todo esse material que é usado diretamente com os alunos nas aulas de inglês. Mas, em linhas gerais, em termos de espaço físico, não teve nenhum acréscimo, não, só a readequação dos espaços. (PA A)

Essa alteração visual sofrida pelas EB não consta em nenhum documento. Trata-se, portanto, de uma interpretação da política: se é uma EB, o cenário da política carece de adequação. Todas as EB pesquisadas possuem identidade visual específica, com identificação dos espaços em inglês. No livro *Education Reform* (1994), Ball afirma que a política é tanto contestada como modificada. Afinal, uma pluralidade de leitores vai

gerar pluralidade de leituras. Os formuladores das políticas não têm como controlar os sentidos dos seus textos. As políticas mudam e seus significados mudam nas arenas políticas a partir dos interpretadores ou pessoas-chave que farão a interpretação da política.

Já no corpo de funcionários, as mudanças foram ainda mais evidentes, uma vez que 100% das escolas pesquisadas não funcionavam em turno de sete horas (escolas em tempo integral) – duas eram escolas de tempo parcial (quatro horas) e duas escolas em tempo integral (7:30 às 16:30). Como consequência da alteração na carga horária e na permanência dos alunos na escola, a demanda por professores especialistas de inglês aumentou enquanto que outros docentes especialistas precisaram ser alocados em outras unidades escolares por atuarem especificamente no segundo segmento do Ensino Fundamental.

...tinham muitos professores novos porque a escola, segundo o que a [Diretora D] conta, era uma escola de Educação Infantil ao 9º ano. E como ela passou para bilíngue e turno único no mesmo momento, que foi nessa virada de 2013 para 2014, os P1 que tinham nessa escola – História, Geografia, Educação Física – tiveram que sair. E não tinha P2 suficiente para as turmas que iam abrir na escola. Então vieram professores de fora e era tudo muito novo para todo mundo, era uma experiência que tava (*sic*) começando. A gente tinha como base a escola bilíngue do Alemão, que foi a pioneira, e nós éramos três escolas nascendo, seríamos a segunda, terceira e a quarta escolas bilíngues da rede. (PA D)

Além da mudança nos turnos e da transferência de professores especialistas que atuavam especificamente no segundo segmento do Ensino Fundamental (caso específico de uma escola, dirigida pela Diretora D), houve também a adição de professores de inglês selecionados especificamente para atuar nesses espaços.

4.1.3 Seleção dos professores de inglês para atuar nas EB

O primeiro processo seletivo para professores de inglês para provimento do cargo de professor de inglês das quatro EB existentes por meio de remoção *ex officio*³¹ foi publicado no DOMRJ, em 12 de novembro de 2013. O edital estabelecia como prerequisite: “ser Professor I ou Professor de Ensino Fundamental de Educação Física, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Educação Musical ou Inglês; Professor II; Professor de Ensino Fundamental ou Professor de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro” e estar disponível para jornada de quarenta horas semanais

³¹ Remoção *ex officio* transfere o servidor para a unidade escolar fora do período de remoções inter CRE ou intra CRE.

remuneradas por meio de dupla regência³², no caso de o professor não possuir matrícula de quarenta horas.

O processo constava de análise curricular e histórico de atuação da Prefeitura do Rio de Janeiro, avaliação escrita e oral em língua inglesa, dinâmica de grupo e, por fim, os candidatos selecionados participariam de uma entrevista com a banca examinadora que, segundo o edital, seria composta por: “um Representante do Nível Central da SME, um representante da E/SUBE/CRE e o Diretor da Unidade Escolar”. Tanto a entrevista como a dinâmica de grupo, de acordo com o edital, tinham como objetivo identificar: “elementos de convergência entre a prática pedagógica dos candidatos e o perfil desejado para atuação no âmbito do Programa Experimental Bilíngue”. Esse modelo de processo seletivo perdurou por dois editais, sendo o segundo de cessão para a EB e não de remoção:

A gente começou fazendo editais. A gente fez um edital, botava na rua, abria inscrição, os professores se inscreviam e eles passavam por uma prova de proficiência de inglês, depois passavam por uma entrevista com a diretora da escola, com a CRE e comigo e depois....a gente fazia primeiro uma análise de currículo... aí fazia a prova, análise de currículo e a entrevista. A gente ordenava pela nota da prova, fazia análise do currículo e aí atribuía alguns pontos de acordo com a experiência dele e aí os primeiros colocados vinham para entrevista para serem selecionados no número que a gente precisava e aí eles eram designados para essas escolas pelos editais. Depois, a gente parou de fazer edital, porque antes a gente fazia edital porque a gente permitia que qualquer professor de qualquer área (...) se inscrevesse para aquela escola bilíngue. Depois, como a gente já tinha...Porque o que acontece: no início, eu só tinha duas escolas bilíngues, então eu podia ter professor de qualquer área porque não necessariamente os melhores professores com maiores experiências em bilíngues estariam ali. Quando eu já tenho nove eu já tenho praticamente todas as áreas da cidade ...então eu não tenho mais essa necessidade, eu vou selecionar os melhores dentro daquela região que corresponde a CRE (Coordenadoria regional de educação). E aí eu parei de fazer edital e aí o que a gente fazia era seleção dos professores da CRE que quisessem trabalhar na bilíngue. Eles faziam a prova escrita, a entrevista e eram designados. (Gerente do PRCG)

O elemento subjetividade não pode ser desconsiderado deste processo seletivo, uma vez que na entrevista e na dinâmica de grupo, os professores foram avaliados com base no que cada diretor idealizava para a unidade escolar em que atuava:

Pela fala, pela segurança, pelas colocações isso ajuda você a decidir. Uma pessoa que está ‘não, tenho muitos problemas de saúde e por isso eu me afastei, mas agora eu voltei’...Ou seja, essa pessoa, numa carga horária de quarenta horas seria puxado, para um projeto. Uma pessoa que na sua fala deixa transparecer que ela quer ganhar como 40h, mas ela não quer atuar como 40h porque não acredita...’ah, não, para mim vai ser ótimo, vou ganhar

³² Dupla regência equivale à hora-extra remunerada pelo exercício da função.

mais'. (...) se eu não acreditar no projeto, não acreditar que aquilo vá fazer mesmo a diferença, não apetece, né. Porque por serem muitas horas você tem que estar empenhado naquilo acreditando até...o último fio de cabelo. (Diretora A)

Além da subjetividade presente no processo seletivo desses professores, ter sido/ser docente na Cultura Inglesa se apresentou como elemento de peso para a seleção de alguns professores para as EB, uma vez que o material didático empregado na rede e a ênfase na comunicação oral possuem relação direta com a empresa e sua metodologia de ensino – *communicative approach*³³. Ademais, a Diretora D relata que professores de língua materna foram aprovados no processo seletivo para lecionar inglês, mas que nem todos se adaptaram, sendo este um dos motivos da demanda por novas convocações de professores que acabaram acontecendo fora do processo seletivo do edital:

É, é subjetivo, mas já havia uma prova, né, então já estavam ali os que tinham sido aprovados. Então, dentro dos aprovados você tinha uma gama ali para escolher. Você ouviu... mas, é uma entrevista, mesmo (...). Eu achei que o processo foi muito bom por isso, porque deu essa oportunidade da gente ouvir, as pessoas colocarem sua proposta de trabalho e a gente saber com quem que você já trabalhou, com que segmentos você já atuou, o que você já fez e tinha professor que falava: 'não, eu já trabalhei na Cultura Inglesa anos com crianças pequenas...não, eu trabalhei...'. Entendeu? Acho legal uma pessoa vir trabalhar com você e você já conhecer um pouco do histórico daquela pessoa. Isso foi no primeiro momento. Nós tivemos dois momentos, eu acho, de edital. Teve o primeiro e teve o segundo (...). Depois não teve mais o edital, mas aí houve necessidade de professor porque alguns professores não se adequaram a essas mudanças. Alguns eram P1 e não estavam acostumados a trabalhar nesse ritmo de P2 de 40h, né, de 8h diárias e todos os dias. Então as pessoas não se adaptaram e saíram, desistiram, e aí precisamos arrumar outros professores. E aí mudou porque esses outros professores que mudaram eles já teriam que ser professores de inglês da rede.(...) Agora, depois não teve mais essa questão do edital, mas você tinha que suprir a falta, entendeu. Aí tinha que ser professores da rede. Aí esses professores vieram cedidos, por cessão, para as escolas. (Diretora D)

Na visão da gerente do PRCG, de acordo com sua fala acima relatada, esses professores inicialmente selecionados para as EB poderiam ser de outras disciplinas, pois no processo inicial de atuação da política seria desafiador selecionar professores na rede que tivessem experiência em atuação em escolas bilíngues. Essa decisão promoveu uma maior pulverização das formas de trabalho, pois além de haver diversas nomenclaturas de cargos que exercem a mesma função, mas com diferentes cargas horárias na rede municipal (P1 16 horas, PEF 40 horas Especialista e Anos Iniciais, PEI,

³³ A *communicative approach* (abordagem comunicativa) tem como objetivo que haja comunicação sem memorização de regras gramaticais. Baseia-se em situações do cotidiano para que seja possível desenvolver as quatro habilidades da língua – leitura, escrita, comunicação oral e compreensão auditiva (*Reading, writing, speaking, listening*).

P2 22,5 horas) haveria também a presença do professor de qualquer área de conhecimento que pudesse ministrar aulas de inglês. Esses professores foram selecionados nos dois primeiros processos seletivos para as EB, no entanto, até o encerramento desta pesquisa, não se teve conhecimento de que docentes que não fossem licenciados em língua inglesa tenham sido aceitos nas EB pesquisadas após o encerramento das duas primeiras seleções. Contudo, tais professores permanecem atuando nas EB, transformando as EB português-inglês em unidades marcadamente pulverizadoras do trabalho docente:

Tem todas as situações. Tem professor 40 horas, tem professor 40 horas P2 que teve o notório saber com relação ao inglês, tem professor 16 horas e tem professor 40h (...) a gente tem de tudo. (PA A)

Conforme o disposto na Lei 13.415 (BRASIL, 2017b), artigo 61, já mencionado no Capítulo 3, conclui-se que as EB extrapolam o teor da Lei ao possibilitar o notório saber em escolas do Ensino Fundamental, flexibilizando as formas de trabalho nesse ambiente, não apenas por permitir que docentes sem formação comprovada em língua inglesa e que não foram selecionados pelo município através de concurso público para atuarem como professores de língua inglesa atuem nas EB como também permitindo que todos os docentes de língua inglesa lecionem para a Educação Infantil sem necessariamente possuírem certificação condizente para atuarem junto a esta faixa etária e etapa de escolaridade. Ademais, os professores de inglês que atuam na EI possuem uma carga horária com os alunos equivalente à dos PEI 40 horas: enquanto que o professor de inglês ministra 15 tempos de 50 minutos semanais – o que equivale a três tempos diários – o PEI, que possui formação comprovada e é servidor público concursado por meio de processo seletivo que discrimina tais atribuições em seu cargo, permanece cerca de dezoito tempos semanais.

O reconhecimento do notório saber na docência de inglês e a atuação desses e dos demais docentes de língua inglesa nas turmas de EI nas EB pesquisadas contribui, portanto, para a desprofissionalização do trabalho docente, expressão assim descrita por Mejías (2010):

Por desprofissionalização docente, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) standardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. Esse

enfraquecimento deve-se à aparição de novas regulamentações laborais na América Latina, no contexto do avanço da globalização capitalista e neoliberal, com seus consequentes impactos na diminuição do campo de autonomia e controle profissional do processo de trabalho.

O professor se baseia no autoaprendizado, gerindo seus próprios saberes, formação e atualização profissional. Ainda que haja formação continuada oferecida pela LF semestralmente, é notório que a prática acaba sendo o motor da aprendizagem das atribuições necessárias para atuação desses docentes.

Outro aspecto da realidade do dia a dia das EB acima mencionado, a pulverização das formas de trabalho docente, pode promover uma concorrência implícita com os demais docentes, uma vez que, com o fim do edital que removiu os professores em definitivo para as EB (remoção *ex officio*), os docentes passaram a ser designados. O diretor escolar passa a ter o poder discricionário de decidir quais professores gostaria de manter na EB:

Olha, os professores que saíram foi por diversos motivos, não existe motivo único. Alguns saíram por incompatibilidade de carga horária, não conseguiam fazer as 40 horas e saíram. Outros saíram porque a escola entendeu que naquele momento aquele professor não estava mais atendendo as expectativas ou ao perfil necessário do projeto. Enfim, esses foram os dois principais motivos pelos quais os professores saíram. (gerente do PRCG)

Segundo Paro (2010, p.769), a direção escolar se encontra em uma interseção, pois:

engloba a administração nos dois momentos desta, de racionalização do trabalho e de coordenação, mas coloca-se acima dela, em virtude do componente de poder que lhe é inerente. Podemos dizer que a direção é a administração revestida do poder necessário para se fazer a responsável última pela instituição.

Apesar do duplo papel exercido pela gestão escolar, é sabido que a relação de dominação descrita por Weber e Souza também está permeada pela subjetividade das decisões humanas. Sendo assim, a escolha de quem deve permanecer ou deixar a EB não se mostrou técnica, mas sim política e abstrata, uma vez que se pauta em evidências muitas vezes imateriais, com base na opinião daqueles que estão em posição hierarquicamente superior e não em regras formalmente especificadas. Como destacado por Lotta (2012), não há como identificar “de que forma a discricionariedade opera na atuação dos agentes implementadores, ou seja, como eles colocam em prática suas ações (e interações), exercendo sua discricionariedade” (pg.2).

4.2. O TRABALHO DO GESTOR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EB

4.2.1 Diferenças entre a ação gestora em escola regular e na EB

As diretoras das EB pesquisadas sinalizaram haver diferenças entre a função de direção em uma escola regular e uma experimental bilíngue. Desde o momento da transformação em EB – partindo do convite recebido pela direção até a chegada da política no cotidiano da escola – algumas modificações precisaram ocorrer, tanto no espaço físico como na equipe. No contexto da prática, a fim de evitar resistências individuais ou coletivas ao projeto, a gestão escolar precisou, inicialmente, promover a integração do grupo. Posteriormente, questões como a manutenção da atuação dos profissionais da educação é posta em ação. Nesse quesito, foi possível verificar, em especial, o controle do trabalho do professor, sobretudo os de língua inglesa, em conformidade com a gestão de pessoal de uma empresa tipicamente capitalista.

Acerca do momento da atuação da direção à integração inicial ao projeto, a Diretora D, que esteve presente durante o período inicial de transição entre escola regular e EB, afirmou que, em um primeiro momento, verificou a existência de dois grupos distintos na EB e foi imprescindível promover uma aproximação entre os professores de língua materna e professores de LE:

Olha, tem diferença, porque o que é que acontece, você tem que promover a integração. Por que? Porque quando começa e como se fosse dois grupos: escola bilíngue e português. Então eu acho que a parte principal e até a mais difícil é você conseguir essa integração. Não é muito fácil, ainda mais no início é bem, assim, complicado das pessoas entenderem que a escola é uma embora tenha professor de português, lá, que fala a língua materna, e o professor de língua, que é o nosso caso, o inglês. Então eu acho que isso aí é um dos fatores principais. E a gente no início ouvia muito relato de muitas escolas que o grupo se fechava, um contra...não é contra, mas com ciúmes, enciumado. Achava que não ia dar certo. (Diretora D)

De inglês, não. Ninguém [antigo permaneceu na escola após se transformar em EB]. E o baque também foi esse porque muitos professores foram convidados a sair da escola. Então esse foi o primeiro estranhamento que tivemos. E até conquistar o espaço... (PA B)

As falas acima explicitam a formação de resistências iniciais que, na visão da diretora entrevistada, formou uma resposta não planejada dessa parcela dos atores da política, promovendo um distanciamento inicial entre dois grupos de professores. Segundo Souza (2012, p. 162):

A formalização e formalidade dessas organizações não implicam que os sujeitos respondam a elas do jeito que se havia planejado/desejado. Ao

contrário, as pessoas organizam-se, agrupam-se, dispõem-se favorável e contrariamente aos interesses oficiais das organizações. Elas compõem organizações dentro das organizações. São as organizações informais. Os hábitos, valores, crenças, representações, emergem dessas organizações informais, e esses elementos não coincidem, necessariamente, com os objetivos e estratégias das organizações formais nas quais existem.

Essas organizações informais possivelmente se formaram após a dissolução de antigos arranjos informais entre os professores no momento em que houve a transição para EB. Em algumas escolas, em especial naquelas que havia funcionamento dos Anos Iniciais e Finais e a subsequente imposição da jornada de quarenta horas semanais a todos os docentes, houve também significativa alteração no quadro de funcionários. Parcela significativa dos docentes 40 horas eram recém-concursados e assumiram o lugar de professores que foram transferidos para outras escolas – alguns deles contra sua vontade. Novamente, a pulverização das formas de trabalho docente constituiu parte de uma crise política e institucional no espaço escolar.

Já a Diretora C salientou a *accountability* nas EB sobre os gestores, que tem se mostrado mais expressivo do que nas escolas regulares, em função da existência de mais uma avaliação padronizada:

As cobranças são maiores por ser uma escola bilíngue, querem resultados, querem [SME-RJ] ver na prática se está acontecendo da forma como eles gostariam que acontecesse. (...) a escola passa por uma avaliação externa, que é a prova de *Cambridge* e...são números, são resultados. Então é um investimento muito grande, se você não tem esse resultado dá a entender que o projeto não está funcionando. Então, assim, ser diretor de uma escola bilíngue tem esse peso dessa cobrança. (Diretora C)

Apesar da diretora C, como descrito acima, expressar existir uma pressão devido à avaliação externa de proficiência em inglês, a gerente do PRCG afirma que: “*a gente não colocou meta, mas a gente faz o acompanhamento do avanço e graças a Deus tá avançando direitinho*”. Apesar da cobrança por bons resultados ser sentida pela equipe gestora em relação a esse exame, não há publicização dos resultados em forma de *ranking* das EB para a comunidade escolar. Contudo, nas reuniões entre gestores as diretoras afirmaram saber o posicionamento de suas escolas em relação às demais:

Eles fazem um mapeamento. Então quando fazem o mapeamento está falando de todas as escolas, porque há uma planilha com o desempenho de todas elas. Mas o que elas deixam muito legal e que eu gosto é a questão da não competitividade de uma escola com a outra. A intenção não é isso, competir quem teve mais escudos³⁴, quem não teve. É uma intenção para

³⁴ Os escudos são os marcadores de acertos no exame de *Cambridge*. No caso do *YLE Starters*, há cinco escudos para cada avaliação (leitura e escrita, comunicação oral e compreensão auditiva). 100% de acertos somam, portanto, quinze escudos.

cada uma avaliar seu desempenho e saber onde tem que focar, onde está precisando melhorar. (...) elas fazem o mapeamento por parte (*reading, writing, speaking, listening*) e geralmente se chega à conclusão que quase todas as escolas é igualzinho. Onde eles têm mais dificuldades. (...) Acho que a intenção mesmo é que todas as escolas fiquem bem. Não é competir quem é a melhor. Pode ser que as escolas em si...elas queiram estar bem...Eu também quero que a minha escola esteja lá em primeiro lugar, mas não vejo que a SME-RJ incentive isso entre as escolas. Mas existe [uma certa exposição do resultado das EB] porque já está lá, acaba mostrando. (Diretora D)

Percebe-se, portanto, uma contradição com relação à cobrança por resultados em *Cambridge*: trata-se de uma avaliação padronizada, fornecida pela empresa LF, cuja função seria a verificação da aprendizagem dos alunos das EB. Os diretores sentem-se responsáveis e desejam que os alunos das EB tenham um bom resultado dado o alto investimento e não por haver uma relação de competição entre as EB, todavia a gestão dessas EB tem acesso aos resultados de todas as unidades escolares que a realizam, inclusive as escolas regulares selecionadas para também realizarem. Assim sendo, é possível verificar se uma EB, com carga de LE ampliada, apresenta um resultado melhor ou não, quando comparada às escolas regulares – com carga horária de dois tempos de 50 minutos por semana. Essa verificação comparativa por parte da SME-RJ, no entanto, não explicitou o que aconteceria, qual seria o *accountability*, caso uma EB apresentasse resultados inferiores às escolas regulares em avaliações consecutivas – se o projeto seria encerrado naquela unidade ou não, o que poderia ser um possível temor dos gestores das EB. Uma das diretoras afirma perceber uma certa tensão nos consultores da LF quando se aproxima a aplicação desses exames de *Cambridge* e que existe também a incerteza com relação às metas relacionadas à essas avaliações:

Eu até imagino que tenha [uma meta] porque ninguém vai investir algo, que é uma coisa cara, sem querer um retorno. Então eu vejo que as pessoas da LF ficam muito pressionadas, eu sinto isso neles. Há uma pressão muito grande. (Diretora B)

Os responsáveis pelos alunos submetidos aos exames também não foram questionados se desejariam que as crianças fossem submetidas a mais uma avaliação padronizada dentre as demais realizadas pela rede municipal. Além disso, a função da equipe gestora nas EB também perpassa por essa questão: explicar para os responsáveis a relevância da realização do exame de *Cambridge*:

No início, os pais: ‘ah, mas isso aqui serve para quê, meu filho vai usar isso para quê, ele só tem 11, 12 anos e vocês estão falando como se ele já tivesse 18’. (...) Expliquei ‘é devido a essa prova eu tive meu primeiro emprego como jovem aprendiz...foi por ter essa certificação’. Porque eu tinha 14 anos quando comecei a trabalhar. (...) Aí ele...interessou. (PA B)

Percebe-se, portanto, que o exame de *Cambridge*, realizado por essas EB português-inglês, exerce uma função que se assemelha a um argumento de autoridade nas EB e que esse exame exerce uma função não totalmente democrática se considerarmos o conceito de democracia de Vitor Paro (que supõe a “*concordância livre e consciente das partes envolvidas*” (2010, p.40)). Em vista da não possibilidade de realização do exame pelos alunos (a menos que optassem por se ausentar no dia do exame) os pais e alunos precisaram ser incentivados a realizar a avaliação. Diante do exposto, fica sugerido que as ações do diretor têm estreita relação com os interesses dos formuladores da política, no caso, os gestores do PRCG e a empresa LF.

A fala da PA B explicita a relação desse professor-gestor com os responsáveis e alunos. Ao expor parte de sua trajetória profissional aos responsáveis, a PA B foi persuasiva e obteve resultado positivo em sua exposição. Os PA, por atuarem como gestores e também professores, são o maior exemplo de burocratas do nível da rua, expressão cunhada por Lipsky (1980) para assim denominar os profissionais que interagem diretamente com os cidadãos. O diretor não poderia ser assim definido nesta pesquisa, pois, segundo Souza (2017, p.15), “estudos mais recentes (SOUZA; GOUVEIA, 2010; PARO, 2010) mostram que os diretores atendem aos interesses dos diferentes segmentos como estratégia política de sobrevivência, modificando inclusive suas aparentes concepções para se conservar no centro da cena política”. Os PA são relevantes para que esta política educacional seja posta em ação, pois atuam como uma ponte entre direção e professores, mas também são professores de inglês da EB, estando presentes, portanto, nas linhas de atuação pedagógica e administrativa. “A ação dos burocratas da linha de frente é mais uma variável na equação da aplicação das políticas, porque são eles que de fato traduzem os programas em bens e serviços concretos” (OLIVEIRA, 2012, p. 1553). A existência da figura do PA traz em si uma das especificidades das EB, diferenciando-as de parcela significativa das escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro que não possuem essa função em sua realidade.

A relação dos responsáveis e dos alunos com a gestão escolar tem se mostrado, na visão dos PA, de compreensão e aceitação da EB. No entanto, em alguns momentos há o estranhamento por parte dos pais e alunos em função da longa jornada de permanência na escola, em especial quando são transferidos de uma escola de horário parcial para uma EB, turno único, onde o professor de inglês possui a mesma relevância

do professor de língua materna. Além disso, por se diferenciar das demais escolas da rede, as EB possuem singularidades que causam estranhamento:

Quando a criança chega de uma escola que não está acostumada com essa rotina ou vem de uma escola parcial (...) mais tempo na escola é um baque e para eles também é um choque, pois são dois professores, uma de EI outra de inglês, são 15 tempos...é o mesmo peso, então os pais também ficam assustados. Eu lembro que eu tive um problema com uma turma no começo desse ano, uma menina que entrou nova no 1º ano, a turma já era do EI e a mãe veio falar que a escola era muito exigente, que tinha muito trabalho, que ela chegava cansada em casa [risos]. A gente explicou que não tinha o que fazer, ela ficou, mas depois a mãe trocou ela de escola porque viu que o ritmo de uma escola bilíngue é totalmente diferente de uma escola que não é bilíngue. (PA B)

Esta situação ocorre comumente em escolas da rede, mas no caso específico das EB, em especial por se tratar de uma política educacional que não teve participação da comunidade na decisão de transformá-las em EB, a receptividade pode variar. Essa situação difere do serviço prestado em empresas privadas, nas quais os receptores são clientes que optaram por receber aquele serviço. Nem sempre a transferência de um aluno da escola pública para outra unidade é possível ou desejada, sobretudo quando se estabelece a relação custo/benefício para os responsáveis, que muitas vezes possuem uma rotina que impossibilita a mudança de escola dos filhos:

As empresas privadas podem receber aviso do mercado quando seus consumidores não estão satisfeitos, porque simplesmente eles desaparecem. Não é o caso da burocracia pública, porque ou ela monopoliza os serviços, ou a opção para os clientes é muito custosa, ou eles não podem optar se querem ou não ser atendidos pelo Estado. (SOUZA, 2012, p. 1560)

Para a gestora do PRCG, não há diferenças entre ser gestor em uma EB e uma escola regular da rede, exceto pela apropriação da LE:

Eu não consigo marcar diferença de gestão. Eu acho que quando você gerencia um projeto você tem princípios de gestão que independem de que projeto é. (...) A política pública pode ser da saúde, da educação, da assistência, do transporte, é uma política pública e você como gestor você tem princípios que são...como é que você organiza o orçamento, pessoal, recursos humanos, como é que você organiza equipe, como é que você estabelece formas de comunicação dentro de equipes...Isso tudo são princípios que independem, no caso da escola, se a escola é pública ou se a escola é privada, se a escola é pública bilíngue ou se é pública regular, experimental, o que for. Eu acho que não tem diferença nenhuma na forma de gestão. Eu discordo, eu acho que a gente fica especializando...gestão é gestão. (...) Então eu acho que a gestão de uma EB é a gestão de uma escola. A única coisa que eu penso que pode ser um dificultador para esse gestor que a gente tem hoje nas EB é o fato de ele não ser um falante da língua. E que eu acho que...Porque que eu acho que isso é prejudicial? Porque a gente gostaria que os alunos tivessem a possibilidade de se comunicar nas duas línguas com qualquer pessoa da escola e o menino não consegue isso. (...) Mas se ele for um bom gestor ele tem como suprir isso. (Gerente do PRCG)

A fala da gerente do PRCG apresenta a apropriação cultural e linguística do inglês nas EB como um dos fatores determinantes para o diretor escolar ser considerado um bom gestor de EB. Considerando a língua inglesa como fator emancipatório, mas também de dominação, a comunicação na LE pode acarretar uma melhor comunicação e compreensão do espaço escolar bilíngue, mas não seria essencial para o bom exercício de sua função. A fala da gerente do PRCG ilustra a interpretação da política por parte de quem participou ativamente na sua criação, expondo o que ela espera que os atores que atuam na política no dia a dia da escola – professores e equipe gestora – façam, ainda que o texto da política não explicita essa demanda.

Se (...) a direção está imbuída de uma política e de uma filosofia de educação, sintetizam-se nela, e, por decorrência, na função do dirigente escolar, os próprios objetivos que cumpre a escola alcançar. Fica evidente, portanto, a relevância de se refletir a respeito da prática do diretor da escola de ensino fundamental. Por isso, devem estar em pauta duas dimensões que se interpenetram: de um lado, a explicitação e a crítica do papel do diretor, e de como a direção escolar é exercida; de outro, a reflexão a respeito de formas alternativas de direção escolar que levem em conta a especificidade político-pedagógica da escola e os interesses de seus usuários. (PARO, 2015, p.109)

Fica claro, portanto, que a função de diretor de EB possui características específicas quando comparada às demais escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro, que perpassam a escolha da língua e do horário de funcionamento da escola e se deparam também com sugestões de prerequisites como o conhecimento considerável do idioma enfatizado na EB, no caso o inglês, por parte dos gestores, em especial os diretores escolares. Além disso, verificou-se que uma das funções da gestão escolar, sobretudo no início da atuação de uma escola como EB, perpassa a questão da integração da equipe escolar. Por fim, a realização pelos alunos de uma avaliação de proficiência em inglês ocasiona a demanda por organização do espaço escolar para mais uma avaliação, bem como traz consigo mais uma meta e uma competição implícita entre as demais EB acerca de seus resultados nessa avaliação padronizada a que são submetidas e que integra os prerequisites da atividade docente nesse modelo de escola experimental. Para que seja possível para o diretor conciliar as atividades administrativas e pedagógicas neste modelo de escola, a gestão do PRCG estabeleceu que essas unidades contassem com a figura do PA.

4.2.1.1. O professor articulador (PA)

A figura do PA nas EB apresenta uma função de intermediação entre a direção e CP e os professores de inglês. Isso se deve ao caráter de especificidade da EB, em que os professores de inglês estão presentes em maior número e possuem um papel a desempenhar de forma mais intensa do que nas escolas regulares, uma vez que uma carga horária de LE de cerca de 40% carrega, em si, conseqüentemente, um maior planejamento e especificidades para o ensino do idioma ofertado:

A gente criou essa figura do PA, a gente tinha o diretor e o coordenador pedagógico (CP) que não eram (...) falantes da língua. Então eu preciso ter um PA, que faz uma função parecida com a do CP, que se integra muito com esse CP, mas ele coordena a parte de inglês. Que é muito específico mesmo, né, e precisava ter essa figura. Então é como eu falei: esse gestor, se ele for um gestor, já que ele tem esse profissional, esse professor é o especialista então é com esse que eu vou trabalhar. É como eu dei o exemplo. O secretário de saúde precisa de um excelente médico como gestor de atenção primária da saúde porque ele é que entende como é que se faz saúde lá na clínica da família (...) E aí ele precisa ter esse bom profissional e saber como ele gerencia o trabalho desse profissional (Gerente do PRCG)

Segundo a fala das diretoras, esses PA foram selecionados pela direção da escola. Contudo, os critérios para essa seleção não foram preestabelecidos pela gestão do PRCG, apesar de alguns PA e diretores afirmarem que ter perfil de liderança bem como um bom relacionamento interpessoal são características importantes para a posição. Uma das pioneiras no grupo de PA das EB, PA B, afirma: “Acho que cada ano, conforme as EB foram surgindo eles foram destacando pessoas dentro do grupo que tinham esse perfil. Porque tem que ter um perfil de liderança para gerir uma equipe grande que geralmente é uma equipe de inglês numa EB”. A Diretora C: “Primeiro é a questão do conhecimento específico junto com o bom relacionamento do grupo...são os critérios básicos”.

Após a seleção dos PA por parte da equipe gestora da EB, esses professores precisam compreender a dinâmica da escola e suas atribuições. Contudo, como a função não existe formalmente, as atribuições do cargo, nos primeiros momentos de atuação das EB, não haviam sido preestabelecidas nem mesmo informalmente, causando confusão e interpretações que variavam de acordo com a EB. Apesar disso, a maioria dos PA afirmaram que suas atribuições oscilam entre questões pedagógicas e administrativas e que, acima de tudo, precisam compreender a dinâmica das EB a fim de

prever situações de confronto e minimizá-las sempre que possível. A fala da PA B ilustra bem isso:

Aí eu comecei a entender a dinâmica da escola. Eu percebi que eu tinha que saber o número de alunos (...) Na hora que os livros chegavam, fazer a logística de distribuição...Comecei a perceber que eu tinha que organizar o estoque dos livros para não faltar livro ou caso chegasse uma quantidade inferior acertar na distribuição...Tinha que fazer essa ponte com a direção caso não tivesse no estoque ela pediria à CRE o livro que estava faltando para não deixar nenhuma turma descoberta. Comecei a ver que na questão do horário tinha 'ah, o professor vai sair mais cedo...Essa turma, o que vai acontecer?'; hoje tem evento, como é que vai organizar isso? Quando tem evento, principalmente de inglês, eu preciso da equipe toda no evento. E aí como falar na escola para o professor que é 40h como a gente que ele vai ficar o dia inteiro em turma e os professores de inglês não vão estar em sala? Isso também foi um processo muito grande porque eu tive que colocar para eles que o fato do professor de inglês não estar em sala não significa que ele está à toa, ele está em atividade com os alunos então ele está trabalhando. Ele pode não estar na sua turma hoje, mas ele está trabalhando. E isso também envolveu direção. A direção, nesse momento, foi essencial para colocar que aquilo ali fazia parte do processo. (...) Dali a gente começou...eu comecei a perceber que nas palestras eu teria que montar apresentações com detalhamento do trabalho que estava sendo desenvolvido. (PA B)

Por meio do discurso da PA acima fica perceptível que sua função equivale a de burocrata de nível da rua desempenhado pela equipe gestora, em especial pelo PA nas EB. O PA possui funções junto à direção da escola, mas também atua como docente em parte de seu tempo. O diretor e o CP também seriam burocratas de nível de rua, no entanto, nas EB, a função do PA, por transitar entre gestão e docência, constitui-se a figura que melhor define a expressão cunhada por Lipsky. Além disso, dentre as personagens que compõem a escola a figura do professor é a que interage mais frequente e diretamente com os usuários da política.

O fato de o PA ter sido selecionado pela direção da escola e ser uma função que não é estabelecida formalmente nas EB pela SME-RJ trouxe em si atribuições para a função que até o fim da pesquisa não haviam sido totalmente esclarecidas de maneira formal para todos os envolvidos na *policy enactment* – diretores, CP, professores, funcionários administrativos, alunos e responsáveis. A designação de determinados professores para se tornarem PA constitui, portanto, uma discricionariedade dos diretores das EB – ainda que a seleção de professores para serem PA tenha sido uma demanda da gestão do PRCG juntamente com a percepção da LF do desenvolvimento do projeto no chão da escola – pois a decisão sobre quem seria PA não estava pautada em diretrizes particulares, formalmente descritas.

A PA B foi a única professora articuladora que afirmou ter sido selecionada para a função pela gerente do PRCG à época da criação da primeira EB. Os demais afirmaram terem sido selecionados pela direção:

Em 2014, quando retornamos das férias, a [*gerente do PRCG*] me convidou para ser PA. Ainda nem existia esse termo. Ela falou: ‘você vai ser uma professora que terá que ser coringa dentro do grupo, cuidar desse elo entre direção, CRE e os professores para poder orientar melhor o trabalho’. Topei o desafio. (PA B)

Passei o ano de 2015 praticamente afastada porque entrei de licença em março. Só retornei em fevereiro de 2016 aí foi quando eu a [*Diretora D*] me convidou para ser PA. (PA D)

É..bom....assim...aconteceu. Eu recebi o convite no início do ano passado tanto pela direção...a supervisora da LF também já tinha falado que gostaria [*inaudível*] (..) e foi meio natural, assim. Eu acho...o andamento do trabalho...(..) já estava há 2 anos aqui. (PA C)

Ao serem questionadas sobre as funções do PA, todas afirmaram ser uma espécie de intermediário entre a gestão da escola, que não possui o conhecimento específico para suprir as demandas diferenciadas que surgem durante a atuação do professor de inglês nesse contexto, sobretudo por esse formato de EB português-inglês também contar com a interferência de uma empresa privada na rotina escolar:

Eu acho que a função do PA é de um quase CP...Porque não existe essa função, não é um cargo. Isso torna tudo uma dificuldade, porque se não é um cargo você não é um chefe, você fica ali meio que no limbo sem um lugar próprio. Mas ao mesmo tempo é uma pessoa que precisa dar norte para o grupo. Nossa, porque como assim uma EB? E trabalhamos inúmeros projetos, quem é responsável pelo que nos projetos. Entendeu? Quem faz o que, quem presta contas. E no trabalho junto com a LF você também é um elo. Então todas as informações da LF que precisam chegar à escola passam por você e vice-versa. Eu acho que PA é uma engrenagem. (...) ‘você vai ser nossa PA para nos ajudar no contato com a LF, no contato com os professores, chegou o material, eu que recebo...recebo que eu digo, assim, a escola me passa o material. (PA C)

Bom, são várias, não é uma só. Mas a gente *tá* como o elo principal para fazer a conexão entre a LF – que é a editora que cuida do nosso material e dá apoio pedagógico para a gente – com as professoras da escola - as professoras de inglês - e com a direção. A gente fica como um elo entre essas três vertentes...entre outras coisas: organização dos eventos de inglês da escola, passar mensagens da direção e da CP para as professoras e articular mesmo, ser um ponto de conversa...Às vezes o professor está com alguma dúvida, aí eu levo para a direção, para a CP... (PA D)

Conforme a fala das PA, verificou-se que, por não ser um cargo que exista formalmente, suas atribuições também precisaram ser listadas, pois sua atuação nesse campo, segundo os formuladores dessa função para as EB, seria fundamental para atingir todos os níveis da hierarquia organizacional e abranger os demais executores de

nível de rua – os demais professores de LE – no processo. Todas as PA também relataram que as atribuições não foram definidas inicialmente, mas que em 2016 houve uma reunião com os gestores escolares (direção, CP e PA) e a SME-RJ a fim de determinar seu papel:

Foi em 2016. Algumas escolas já tinham PA, outras estavam ganhando ainda, dependia da necessidade de cada escola, tem escola que tinha dois, tem escola que tinha um, variava de acordo com cada realidade. Mas não tinha passado com clareza o que seria. Então tinha escola que o PA tinha que substituir professor que faltava, tinha escola que o PA fazia o serviço de CP, tinha escola que o PA tinha que receber material, *tava* uma coisa meio solta. Então no início desse ano a gente foi convocado para uma outra reunião para poder acertar esses pontos e daí foi que criou-se uma lista de atribuições do PA em comum para todas as EB. Então foi mais ou menos a partir de maio desse ano que essa lista começou a vigorar. (PA D)

Apesar de ter havido a reunião e a definição das atribuições do PA nas EB terem sido finalmente definidas, até o momento das entrevistas o documento não havia sido enviado formalmente às EB e essas incumbências dos PA não haviam sido transmitidas aos demais profissionais. Apesar disso, as PA informaram que as seguintes atribuições foram definidas na reunião³⁵:

- Controlar, junto com o administrativo, o estoque dos livros, mantendo sempre atualizado o quantitativo. Distribuir os livros para o resto da equipe.
- Auxiliar a direção/coordenação na montagem do horário dos professores de inglês (perfil do professor/quantidade de tempos).
- Desenvolver projetos junto à equipe escolar e criar uma logística apropriada para execução.
- Organizar, junto com a direção/coordenação, um cronograma de atividades e eventos envolvendo toda a unidade escolar.
- Mediar a comunicação entre professores, direção, CP, SME e LF Educacional.
- Realizar, junto com a direção/coordenação, reunião de pais de alunos sobre a preparação e aplicação de exames de Cambridge.
- Socializar, junto com a equipe, material complementar para os professores que atuam nas turmas-alvo de Cambridge.
- Organizar a escola, junto com a equipe e a unidade escolar, para a aplicação de exames de Cambridge, seguindo o protocolo exigido.
- Organizar, junto com a equipe e a unidade escolar a aplicação de simulados de Cambridge.
- Orientar os professores sobre as diretrizes de trabalho do programa bilíngue.
- Recepcionar e auxiliar na adaptação de novos professores.
- Cuidar, junto com a equipe, do planejamento bimestral por grupamento.

³⁵ Essas informações foram disponibilizadas por aplicativo de telefone celular no dia 29 de novembro de 2017 pela PA C.

- Recepcionar, junto com a direção/coordenação, visitas ao projeto bilíngue.
- Organizar a manutenção dos murais externos da unidade escolar.
- Informar a equipe sobre a inscrição da equipe em treinamentos.
- Encaminhar relatórios, apresentações e planilhas exigidos pela direção, CRE, SME e LF Educacional relacionados ao projeto.
- Encaminhar para a LF dados de funcionários para adesão e exclusão da bolsa de estudos oferecida pela Cultura Inglesa.
- Funcionar como elo ente a direção da unidade escolar e a LF Educacional.
- Auxiliar os professores elaborando estratégias para melhorar o trabalho da equipe, seja na realização de alguma atividade, seja na resolução de eventuais problemas.
- Reunir a equipe para analisar objetivos, organizar as metas e alinhar o pensamento.
- Divulgar o trabalho da escola em outros espaços.
- Dar o *feedback* do andamento do trabalho à equipe LF, à direção/coordenação
- Fazer a ponte entre a equipe de inglês e demais funcionários através da coordenação da escola e da direção
- Orientar a equipe como preparar e organizar projetos de modo a aumentar a exposição dos alunos à cultura e a língua inglesa.
- Participar de reuniões/treinamentos solicitados pela SME e/ou LF Educacional

Analisando a relação de atribuições dos PA acima foi possível concluir que muitas atividades são realizadas conjuntamente, ou seja, ainda que o PA possua, em média, 15 tempos de 50 minutos – equivalendo a 50% de sua carga horária – para a realização de suas atividades, elas são majoritariamente realizadas em conjunto com a direção, coordenação e/ou professores. Questiona-se nesta pesquisa se esse tempo diário para essas atividades de articulação é realmente necessário, uma vez que essas atividades não ocorrem diariamente e há sobrecarga de trabalho dos professores de inglês, que ministram aulas por cerca de seis horas diárias enquanto que o PA realiza metade desse tempo e ainda partilha diversas de suas atribuições com a equipe. Sugestiono ainda se ser PA constituiria um privilégio para poucos professores de LE das EB que claramente possuem um tempo considerável para realizar todas as suas funções enquanto que os demais professores possuem 10 tempos de cinquenta minutos semanais que muitas vezes precisam ser divididos entre almoço e planejamento e auxiliar o PA nas atribuições descritas acima.

É perceptível ainda a presença da LF em algumas das atividades, sobretudo relacionadas a treinamentos/capacitações, relatos da rotina escolar, comunicação intraescolar e encaminhamento de relatórios, apresentações e planilhas para a empresa. Percebe-se, portanto, que há uma redução da autonomia do professor, que recebe um

material pronto para ser utilizado (fornecido pela LF) e conta com a supervisão da empresa para verificar o bom andamento por meio de relatórios e *feedbacks* de observações de aulas realizados por seus consultores. No entanto, a presença da LF nas EB apresenta uma contradição ao modelo gerencial, que é o interesse no processo e no resultado. Todavia, essa dupla importância pode estar também relacionada ao fato de essa empresa também prestar serviços de consultoria a escolas privadas, o que aumentaria sua *expertise* no mercado.

Acerca do trabalho PA pode-se concluir que é o serviço de um burocrata do nível da rua que, por estar em constante contato com a gestão escolar, estudantes e professores, possui fortes características de dois campos da administração escolar que Paro (2015, p. 32) denomina racionalização do trabalho e coordenação. O primeiro desses campos envolve “a utilização racional dos recursos objetivos na realização do trabalho” (idem, p. 31), ou seja, “as condições objetivas presentes na realização do trabalho ou dos trabalhos que concorrem para a realização dos fins da empresa ou organização” que incluem:

Por um lado, os objetos de trabalho e os instrumentos de trabalho, isto é, os elementos (materiais ou não) que são objetos de manipulação direta para a confecção do produto; por outro, os conhecimentos e técnicas que entram como mediação nessa produção. (idem, p.30)

Já o segundo – coordenação – “diz respeito à utilização racional dos recursos subjetivos” (p. 32) que, segundo Paro (idem, p. 30), estaria relacionado à capacidade de trabalho ou força de trabalho dos sujeitos que fazem uso dos recursos objetivos. Em ambos, o PA precisa considerar que a “ação dos sujeitos não se restringe ao momento do trabalho, mas espalha-se por todas as relações dentro da empresa”, o que precisaria considerar, portanto, que o controle das ações da EB, em especial dos professores, pela SME e LF protagonizadas em especial pela figura do PA busca alcançar a qualidade total, a padronização das atividades em todas as EB e, sobretudo, uma *performance* de excelência desses docentes de inglês, expondo, assim, uma maior relação de dominação da gestão dessas EB em relação aos processos e, sobretudo, os resultados obtidos.

4.2.2 Percepções dos gestores sobre o trabalho docente

Com relação ao trabalho docente nas EB, os aspectos que sobressaíram durante a pesquisa foram a questão da procura, permanência e saída dos professores nas unidades

bilíngues português-inglês, a demanda por recursos especificamente para a EB devido às especificidades do trabalho docente nesse modelo de escola e aspectos relacionados à eficácia docente.

Ao serem questionados sobre a rotatividade de professores nas EB, sejam eles PEF Anos Iniciais e/ou professores de inglês, as gestoras (direção e PA) afirmaram haver rotatividade regular a baixa dos PEF Anos Iniciais (professores de língua materna) e que tal permanência vem sendo uma constante nas EB, sobretudo por se tratar de unidades escolares que conseguem garantir 1/3 de carga horária destinada ao planejamento e, frequentemente, até mais que isso, conforme fala da Diretora D: “P2, PEI e PEF buscam a nossa escola justamente por ela oferecer mais do que 1/3 do CE”. Vale reiterar que todos os professores das EB (com exceção dos professores de Artes e Educação Física) devem ter carga horária de 40 horas semanais, sendo, portanto, PEF ou P1 que faz dupla regência para complementar o tempo de permanência. Por essa razão, os professores que atuavam nas escolas que foram transformadas em EB e possuíam carga horária de 22,5 horas foram transferidos para escolas de horário parcial (manhã e tarde):

Não, hoje em dia a gente não tem uma rotatividade grande, não. Já teve muito. Há alguns anos atrás ninguém queria trabalhar aqui. Era no complexo do Alemão, uma escola que dava um pouquinho de receio de trabalhar, ainda tinha uma questão de administração então as pessoas tinham uma evasão maior. Hoje em dia as pessoas vêm e ficam. (Diretora B)

Quando passou para turno único teve que ficar apenas professor de 40h. Então os professores que saíram, a rotatividade, foi porque não puderam ficar. A Prefeitura remanejou os professores 22h30 para escolas de horário parcial. (Diretora C)

Já com relação aos professores de inglês das EB a procura por esse modelo de escola para atuarem não se mostra tão relevante quanto dos professores de língua materna. As diretoras das escolas pesquisadas atribuem a baixa procura ao perfil do docente de LE, majoritariamente 16 horas. Contudo, com a criação da categoria de professores de inglês 40 horas, aos poucos a procura vem aumentando, sobretudo porque o professor 40 horas precisa cumprir uma grande carga horária em sala e nas EB ele não precisará fazer dois tempos semanais por turma, mas ter apenas três turmas. Em suma, seriam duas as possíveis vantagens de se atuar nas EB como docente de inglês de carga horária 40 horas: menor quantidade de turmas semanais e cumprimento das 40h em apenas uma escola e com poucas turmas (até três enquanto nas escolas regulares chega a quinze). Uma das Diretoras entrevistadas afirma que a procura pela EB pelos

professores de inglês é tão baixa que é difícil completar a equipe de inglês e, por isso não existe PA. Segundo a CP – que atua como PA e nessa pesquisa foi denominada PA para garantir sua confidencialidade: “... não tem quantidade de professor necessário para que garanta a carga horária do aluno e que possa selecionar a quantidade de tempos para o PA” (PA A). Segundo a Diretora D:

Maior, com certeza. (...) Olha, professor de inglês eu não sei te dizer se são muitos querendo vir, não, porque os professores de inglês não tem muito o perfil 40horas, agora é que a rede tá mudando, né. Então os professores 16 horas não são todos que querem ficar 40 horas na rede, até mesmo porque trabalham em outros lugares então não têm essa disponibilidade.

A entrada de professores especialistas com carga horária de 40 horas semanais na rede municipal do Rio de Janeiro é uma novidade recente. Esses professores, em sua maioria 16 horas, acumulavam, muitas vezes, duas matrículas e empregos em escolas privadas.

Já no movimento de saída dos docentes das EB, percebeu-se que ele ocorre mais frequentemente por parte dos professores de inglês. Conforme mencionado anteriormente, é sabido que no início da atuação das EB professores de outras especialidades foram aceitos, configurando o notório saber nesse modelo de escola. Alguns desses professores de inglês que ingressaram nas EB através do primeiro edital, que permitia servidores de outras disciplinas atuarem como professores de inglês, permaneceram na função, mas uma parcela deles desistiu: “Uma foi por problema familiar, mesmo, a filha com problema de saúde. E uma foi porque não se adaptou mesmo a esse...desistiu”. (Diretora D).

O cotidiano do professor de inglês nas EB se mostra diferente do vivenciado pelo professor de língua materna em especial no que se refere ao tempo de planejamento. A contradição presente neste modelo de escola é que professor de LE, que recebe parte significativa do peso da demanda por eficácia e *performance* nesse modelo de escola é aquele que possui menos tempo para planejamento. Apesar do tempo para planejamento dos professores de inglês ser mais curto do que o de língua materna - 10 tempos de cinquenta minutos para os professores de LE e pelo menos quatorze para os professores de língua materna-, a Diretora B foi a única a afirmar que o tempo de planejamento dos professores de LE é curto: “eles têm também, mas é apertadinho. Porque eles têm que fechar...porque como a gente tem um número menor de professores, para eles não pegarem várias turmas, não ficarem muito subdivididos, eles ficam bem apertadinhos para o planejamento. Não é uma coisa muito rica, não”. Vale ressaltar ainda que mesmo com a figura do PA realizando a articulação entre

direção, CP e professores de inglês, nas atribuições do PA acima descritas ficou explícito que parte relevante de suas atividades demanda coparticipação dos demais professores ou da gestão (direção ou CP), subdividindo esses dez tempos semanais de planejamento dos professores de inglês ainda mais – almoço, planejamento de aulas, projetos e atividades em conjunto com o PA.

Os recursos materiais - em especial os instrumentos de trabalho³⁶ - em uma EB se apresentaram como de maior demanda do que nas escolas regulares, uma vez que se trata de uma “escola dentro da escola”. Isto significa que, além dos meios necessários para realizar os projetos de qualquer escola regular da rede – materiais de papelaria e *xerox*, por exemplo - as EB possuem suas especificidades também nesse aspecto, uma vez que possuem projetos e datas comemorativas específicas, tais como *Spelling Bee*, *Saint Patrick's Day*, *Thanksgiving Day* e *Cambridge ceremony*. Os professores de inglês nas EB também realizam atividades com os alunos concernentes às datas comuns em língua materna e LE, como Natal e Páscoa, por exemplo, fazendo com que constantemente os professores e gestão decidam arcar com recursos próprios para que as atividades possam ocorrer de acordo com as orientações do material didático fornecido pela LF e prosseguir com a questão cultural presente na aprendizagem de uma LE. Sobre as questões de repasse de recursos materiais específicos para as EB, todas as Diretoras afirmaram que:

Não passa pela gente nenhum momento o financeiro. Nós até pedimos agora para o Secretário. As EB tiveram uma reunião com o Secretário. Então nessa última reunião a gente até ousou pedir uma verba fora para as EB e a gente explicou que é uma outra escola dentro de uma escola e que tem as suas exigências, né, principalmente as questões das multimídias e do material didático. É muita cartolina, é muito papel colorido, é muito...é material que você precisa comprar, adquirir para que você desenvolva as atividades que vem...os livros exigem isso.

(...) Das datas comemorativas! Nós até pedimos se havia a possibilidade dessa verba...extra...para atender esse tipo...essas coisas que a gente precisa. Agora...o que temos a nível de Prefeitura...existe um acordo entre a Prefeitura e a LF que a gente não tem conhecimento desses valores, né, do que é repassado, de quem compra o quê, de como é que é. A gente sabe que a Prefeitura compra os livros, né...(Diretora D)

³⁶ Segundo Paro (2015, p. 30) os recursos objetivos se dividem em objetos de trabalho e instrumentos de trabalho. O primeiro “é o elemento sobre o qual se aplica o trabalho humano, ou seja, é aquilo que é transformado no processo de trabalho e se incorpora ao produto final”. O segundo, que pode ser chamado também de meio de trabalho, “é todo elemento que serve de mediação entre o trabalhador e seu objeto de trabalho; máquinas e ferramentas, por exemplo, no caso da produção material”.

Durante a reunião com o secretário de educação, Cesar Benjamim, a situação da falta de instrumentos de trabalho foi exposta. Em seu Blog institucional, em dezembro de 2017, ele declarou que:

É muito positiva a experiência das dez escolas bilíngues português-inglês: baixíssima evasão, apoio das comunidades e das famílias, boa autoestima dos alunos, resultados significativos. (...) Conversei muito proveitosamente com as nove diretoras e dois diretores. Precisaremos melhorar quatro aspectos: (a) estender o bilinguismo para os ginásios, já que está limitado a pré-escolas e primários; assim, os alunos viveriam essa experiência até cerca de quinze anos de idade, alargando-a em três ou quatro anos; (b) aumentar a diversidade do material didático e revitalizar os equipamentos, muitos dos quais já antigos; (c) tentar dobrar o número dessas escolas bilíngues em nossa rede no menor prazo possível, iniciando esse movimento já em 2018.

Em contraposição à fala das Diretoras sobre a necessidade de recursos materiais específicos para as escolas que se transformaram em EB e o reconhecimento do Secretário de educação sobre a diversidade do material didático para as EB, demanda tal que foi evidenciada ao Secretário de educação em reunião, a gerente do PRCG afirma que:

... eu vou de novo insistir que **isso está na capacidade de gestão**. Porque o gestor, ele trabalha para dentro e para fora. Quando ele trabalha para dentro, ele gerencia – no caso de uma escola: seus professores, seus funcionários, o funcionamento daquela escola. Quando é que ele trabalha para fora? É quando ele mostra um projeto necessário de orçamento X, A e B, um gasto tal, prestando contas e tal, e vai à CRE mostrar esse projeto para conseguir. Os bons gestores conseguiram.

Fica claro, portanto, que há contradições presentes no discurso dos gestores da política de atuação das EB: enquanto a gerente do PRCG, que atuou desde a criação do Programa, compreende a necessidade de recursos objetivos como uma questão – boa ou má - de gestão dos recursos disponibilizados pela Prefeitura para as escolas, o Secretário interpreta a demanda das diretoras das EB como uma situação a ser analisada. Contudo, é sabido que livros de inglês para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental não estão incluídos no Programa Nacional do Livro Didático. Sendo assim, considerando que a *parceria* com a LF até o fechamento desta pesquisa não havia tido continuidade nem havia chegado material didático para esse segmento, a dependência de recursos objetivos não apresentou melhora significativa nas EB. Pelo contrário, apresentou maior dependência da resiliência do burocrata de nível de rua para a obtenção de materiais necessários para o cotidiano, realizando compras com recursos financeiros próprios: “O que faz diferença é realmente essa parceria dos professores, que eles colaboram, sim, com materiais” (Diretora C); “Eu nunca fiz as contas para não ficar chateada, mas é bem frequente” (PA D);

Tem algum material que é bem específico, mesmo, aí esse material, alguns professores acabam comprando, né, os professores da escola, do bolso deles. Eu diria que seria até uma doação, né. Porque às vezes o professor quer trabalhar e não tem aquilo ali, ele vai lá e compra. Não digo só os professores, até eu como diretora algum material eu acabei comprando porque vi que o professor estava muito afim de fazer e não tinha ali aquele negócio que ele precisava, aquele brilho, e você acaba até comprando. Mas por isso que a gente pediu uma verba específica para as EB. Porque é bastante material, sim, que precisa....e nem sempre é um material muito barato, né. (Diretora D)

A realidade do cotidiano das EB contraria, portanto, a fala da gerente do PRCG, pois não aparenta ser uma questão de má gestão dos recursos. Com relação ao trabalho do professor de inglês percebe-se por meio desta pesquisa que os diretores escolares não possuem percepção das reais demandas dos docentes de inglês em relação ao tempo para planejamento de suas atividades. Contudo, esses mesmos diretores identificam a necessidade de mais recursos objetivos para que as atividades das EB sejam realizadas de maneira adequada e, na escassez desses meios provenientes da Prefeitura, são os próprios diretores, CP, PA e professores que adquirem. Fica claro, portanto, a forma de trabalho docente resiliente, sendo essa, conforme já descrito nesta pesquisa, a principal característica dessa forma de gestão da coisa pública em relação à educação e que se tornou um prerequisite também para os educandos segundo os organismos multilaterais: ser resiliente significa saber lidar com problemas, enfrentando e vencendo os desafios. A resiliência docente contribui para a racionalização dos recursos por parte da administração pública. Se considerarmos, pois, a escola como uma empresa no sentido empregado por Paro (2015, p.19): “todo empreendimento humano organizado para a produção de algo ou para a busca de fins, com a utilização do esforço humano coletivo”:

sua administração, ao cuidar do emprego racional dos recursos, supõe que tal emprego seja realizado por uma multiplicidade de pessoas, mas sem ignorar que, em cada um dos trabalhos (que concretizam essa realização), está presente o problema administrativo, ou seja, a necessidade de realiza-lo da forma mais adequada para a consecução do fim que se tem em mira (PARO, 2015, p.29).

Em vista disso, no caso da resiliência do trabalho das EB, percebe-se, que as carências extrapolam toda disponibilidade ainda que o uso racional³⁷ dos recursos disponíveis seja realizado - mesmo com falas que afirmem que essa escassez se deve a falhas de gestão dos diretores escolares - repassando a necessidade de prover recursos materiais para os gestores e professores que, por meio de sua resiliência, optam por

³⁷Aqui definindo ‘racional’ como utilização dos recursos de forma econômica e de maneira a alcançar os objetivos com louvor.

comprar aquilo que falta. A eficácia dos docentes perpassa a resiliência, uma vez que ser eficaz significa fazer as coisas certas. Os professores de LE das EB precisam, no entanto, ser eficazes e eficientes, isto é, fazer as coisas certas com menor uso de tempo e recursos objetivos e subjetivos possível, ainda que haja deficiência em ambos, mas especialmente no que diz respeito aos materiais objetivos.

4.2.3 A percepção do gestor sobre a atuação da LF nas EB

A presença da empresa LF na rotina escolar das EB aproxima a esfera pública da privada no chão da escola e promove uma estreita relação entre professores, alunos e gestão escolar. A hipótese inicial desta pesquisa era de que a LF exerceria alguma forma de influência sobre a gestão das EB. Assim sendo, diretoras e PA foram questionadas sobre o trabalho da LF durante a rotina escolar e sobre a relação com o trabalho do diretor escolar. Analisou-se se esse trabalho da LF nas EB atuaria como uma espécie de ‘nova filantropia’ uma vez que o serviço de consultoria integra o conjunto de benefícios providos sem custo adicional descrito formalmente pela empresa privada às escolas municipais do Rio de Janeiro e influencia todo o *modus operandi* dessas EB, motivando a dualidade entre democracia e meritocracia nesse espaço escolar.

Segundo Stephen Ball (2013, p. 33): “O que há de ‘novo’ na ‘nova filantropia’ é a relação direta entre a caridade e os ‘resultados’ e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades de políticas” que buscam fazer o bem sem perder o lucro de vista, seu objetivo final e maior, definida por Ball (2013, p.34) como “‘caridade lucrativa’, constituindo aquilo que é chamado de ‘filantropia 3.0’” Considerando a afirmação de Ball, ao entrevistar os membros gestores das EB, foi possível verificar que todos aprovam a atuação da empresa no interior das EB e enfatizaram a presença da empresa no cotidiano escolar justamente por se mostrarem significativamente parceiros do corpo docente e diretoras, que por sua vez põem em ação todos os produtos e serviços fornecidos pela empresa:

São bem presentes, são bem parceiros, a gente recebe consultoria deles toda semana, as vezes de quinze em quinze, (...) eles vêm à direção, a gente conversa sobre como está fluindo o trabalho, eles vão até os professores, eles têm esses encontros com os professores na própria escola. (Diretora B)

Ah, nossa, o contato com eles por meio de comunicação é diário, praticamente, e a presença deles na escola esse ano foi bem...Sempre que tem projeto pelo menos um representante vem. Todas as vezes que tivemos simulados de *Cambridge*, foram quatro durante o ano, eles vieram, no dia da prova também. E fora isso, além dessas visitas todas, tem aquelas visitas

periódicas que...mais ou menos a cada quinze dias tinha alguém aqui, mas se tivesse projeto, menos de quinze dias. (PA C)

A presença da LF, para todos os entrevistados, é relevante também para o suporte ao andamento de projetos específicos das EB, tais como *Spelling Bee*, a aplicação do exame de *Cambridge* e o preparatório dos alunos. São imprescindíveis, portanto, para o bom andamento de atividades e produtos por si fornecidos ou desenvolvidos.

O aspecto gerencial de competitividade e performatividade da própria LF, empresa tipicamente capitalista, apresentou influência sobre a *performance* desses consultores, relatada pela Diretora B. Sobre isso, quando questionada sobre a possibilidade de existir uma meta de resultados estabelecida pela LF ou pela SME-RJ para as escolas que seja mensurada através do exame de *Cambridge*, a Diretora afirmou que:

Eu até imagino que tenha porque ninguém vai investir algo, que é uma coisa cara, sem querer um retorno. Então eu vejo que as pessoas da LF ficam muito pressionadas, eu sinto isso neles. Há uma pressão muito grande. (...) Eu percebo, mas é uma questão sensitiva, de perceber que há uma cobrança, sim...até porque vamos combinar, está trabalhando com dinheiro, né...?

A necessidade de se obter uma *performance* não é sentida somente em relação aos consultores da LF, mas é transmitida para toda a equipe. A contradição da direção escolar está no fato de haver uma cobrança, mas não haver preocupação com metas: “Volto a dizer: o investimento acontece então tem que ter cobrança. Não pode deixar correr frouxo. Mas nada que você viva em função daquilo, preocupada com aquilo para bater uma meta daquilo....não vejo isso” (Diretora B).

...a gente tem a certificação de *Cambridge*, mas não é esse o objetivo principal da EB, que o aluno no 5º ano tenha não sei quantos escudos...esse não é o objetivo. O que a gente quer é a fluência na língua. (...) Não confundir a EB com um curso de inglês, não é isso o que se quer. A gente quer que eles tenham domínio desse vocabulário diário e que eles venham a assimilar alguns conteúdos até mesmo nessa língua...(Diretora D)

Contrariamente à voz da direção das EB, a fala dos PA é que existe uma cobrança e uma pressão por resultados e essa contradição se mostrou presente na divergência de discursos da direção e do PA da mesma EB:

É, a gente costuma dizer que *Cambridge* é a nossa cara a tapa, né, o resultado de *Cambridge* é como nossa escola vai ficar vista entre as EB. A gente tenta não passar muita pressão para eles, mas passar responsabilidade: não pode faltar, né, com relação ao horário, ao uniforme, é esse os critérios. Mas a gente tenta não colocar muita pressão até porque eles são pequenos ainda e a gente sabe que o nervosismo pode atrapalhar. (PA D)

O desempenho das unidades escolares é um dos pilares do quase-mercado que insere concepções de gestão privada nas instituições públicas, mantendo sua propriedade supostamente inalterada aliada à escolha das escolas e a introdução de exames em larga-escala. Segundo Ball (2008), tais características do quase-mercado, intrínsecos ao (neo)gerencialismo e a *accountability* de alto impacto (*high-stake accountability*), são os fatores preponderantes para o desinteresse docente, que se percebe cada vez mais *teaching to the test* (ensinar para a realização de exames). No entanto, apesar de serem características de países como Inglaterra e Estados Unidos, no Brasil encontramos esse quase-mercado com características um pouco diferenciadas no que diz respeito aos aspectos desses exames, sobretudo se compararmos as características de *high-stakes tests* (avaliações de alto impacto) e *low-stakes tests* (avaliações de baixo impacto). *High-stakes tests*³⁸ são testes padronizados usados para a tomada de decisões acerca de escolas, gestores, alunos com o intuito de assegurar que os alunos estudam em escolas eficazes com docentes igualmente eficazes e cujos resultados dessas avaliações promovem penalidades (sanções, reduções nos repasses de verbas e publicidade negativa) e premiações para os funcionários (bônus ou salário extra) e para os alunos (aprovação ou conclusão de curso). *Low-stakes tests* também seriam testes padronizados, no entanto, mensuram o desempenho acadêmico, identificam problemas de aprendizagem e auxiliam a diagnosticar onde estão as falhas na transmissão da informação por parte do professor, sem a ocorrência de penalidades ou premiações no caso de o resultado nos testes não ser o esperado pelos gestores; rankeamentos não seriam divulgados em mídias e serviriam apenas para conhecimento dos gestores.

No município do Rio de Janeiro, portanto, as avaliações estariam no meio-termo entre a *high-stake* e a *low-stake*, uma vez que escolas não sofrem punições tão severas quanto o encerramento de suas atividades, mas possuem todas as demais características das duas formas de avaliação. Ao levarmos em conta os exames *Cambridge YLE Starters*, essa configuração intermediária entre *low-stake* e *high-stake* ganha uma configuração ainda mais diferenciada.

As EB realizam as mesmas avaliações que os demais alunos das escolas regulares. No entanto, há a inclusão dos exames de *Cambridge*, que, como mencionado

³⁸Disponível em <http://edglossary.org/high-stakes-testing/>. Acesso em 3 de março de 2017.

anteriormente, visam avaliar o sucesso do aluno com relação ao seu desempenho no idioma. Cada consultor da LF fica responsável por um grupo de EB e, assim como os gestores do PRCG e da unidade escolar, terá também acesso aos resultados alcançados nesse exame internacional em todas as escolas, além da quantidade de alunos ausentes. Por se tratar de um exame encomendado, é preciso que a LF os encomende de acordo com a quantidade de alunos matriculados na EB em idade para realizar o exame.

Outro elemento característico da atuação da LF nas EB é a observação de aulas dos professores de inglês, com realização de relatórios que podem ser entregues à gestão (direção, CP e/ou PA) e posterior *feedback* das aulas observadas para o professor. Ao serem questionados a esse respeito, diretores apresentaram algumas divergências sobre as falas dos PA.

Com relação ao primeiro elemento (a observação de aulas) em si, questionou-se o motivo dessas observações. Os diretores foram unânimes ao afirmar que ela é realizada com objetivo de verificar o uso do material didático e os PA reafirmaram:

Todos os professores de inglês são observados. O objetivo dessa observação é o uso do material dessa editora, da LF, eu acredito que para um *improvement*, para uma melhoria do material...onde que está funcionando, onde que não está...Pelo menos é o que eles alegam para a gente, que não é para avaliar se o professor sabe a língua, não sabe a língua, se tem didática etc. É mais mesmo questão de focar no material...é o que passam para a gente. (PA D)

Contudo, houve relato também outras características observadas nas aulas: “Controle de turma, como o professor apresenta o conteúdo para o aluno, se o professor faz de uma forma a alcançar o aluno, se tem cuidado com detalhes, por exemplo: se eu estou trabalhando com criança eu trabalho muito com lúdico, muita imagem” (PA B). Algumas dessas características observadas adicionalmente podem vir nos relatórios ou serem transmitidas para os diretores antes mesmo de haver o *feedback* para os professores:

O *feedback* deveria ser passado, mas eu não posso dizer se foi. Eu sei que as professoras que estão trabalhando aqui atualmente ainda não tiveram esse *feedback*(...). Mas é para ter, sim. (...)passam para a direção e para a CP. Tanto é que tem *feedback* que não foi passado para o professor e foi passado para a direção. (PA D)

Como os docentes dessas EB são majoritariamente designados para o local de trabalho – com exceção dos docentes admitidos através do primeiro processo seletivo para as EB, que foram removidos *ex officio* – as diretoras podem abrir mão daquele docente caso não atenda às expectativas do projeto das escolas bilíngues, conforme a

fala da gerente do PRCG mencionada neste capítulo. Fica claro que para o diretor definir quem atende ou não às expectativas do programa é preciso ter um parâmetro, sendo assim acredita-se que um desses critérios seja o relato obtido por intermédio das observações de aula.

Acerca do debate sobre a performatividade e a democracia nas escolas públicas, Lima (2018) colabora no entendimento de que “estamos perante contradições potencialmente insanáveis”. Logo, será difícil deixar de concluir que o atual ambiente de competição exacerbada entre escolas e no interior das escolas se revela mais meritocrático do que democrático. Conforme o autor (2018),

uma educação contábil, como a designo há mais de duas décadas, que procura uma matematização irrestrita de realidade educacional de professores e alunos, que é de natureza quantofrénica (para usar um conceito proposto criticamente pelo sociólogo Pitirim Sorokin) e que, por isso, se revela incapaz de aceitar o incomensurável em educação acaba por subjugar a ação educativa à quantificação e ao cálculo, à comparação e à correspondente hierarquização (...) tudo isso é mais congruente com a competição, a seleção e a distinção social do que com a democratização, a integração e a solidariedade. Como a qualidade e a excelência escolares são geralmente definidas como propriedades raras, como atributos escassos do ponto de vista da sua distribuição estatística no interior de uma dada população – por isso justificando as políticas de reconhecimento do mérito a partir dos resultados alcançados pelos alunos em exames –, a democracia tem vindo a ser substituída pelo elogio da meritocracia.

Verificou-se, portanto, que a atuação da LF promoveu a inserção de elementos de cerceamento da autonomia docente além de ampliação da competitividade e performatividade nas EB. Ficou evidente que a ‘nova filantropia’ impulsiona a busca por qualidade total e a caridade lucrativa nessas unidades escolares e seus reflexos no cotidiano dessas escolas fica claro na contradição entre as vozes da direção escolar e dos PA, que atuam diretamente com os alunos e com os demais docentes, retratando, assim, a realidade daqueles que traduzem essa política.

4.3. EFEITOS E RESULTADOS DAS EB

Analisamos aqui os reflexos da atuação das EB na visão dos gestores das EB entrevistados. Os elementos destacados pelos gestores neste sentido estão relacionados essencialmente ao perfil socioeconômico dos educandos, ao resultado obtido no exame de *Cambridge* e aos desafios e limites encontrados pelos entrevistados desde o início da atuação dessas unidades experimentais até o final de 2017.

Segundo Mainardes (2006, p. 60):

A análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc. No entanto, a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica.

Sobre os resultados nos exames de proficiência em língua inglesa oferecidos pela LF, as diretoras foram unânimes ao avaliar como positivo para os alunos não apenas como experiência em si, mas também por auxiliar no bom resultado obtido nas avaliações padronizadas da rede aplicada aos alunos do 6º ano, comprovando que a maior exposição à LE e aos aspectos culturais que envolvem o idioma favorecem o aprendizado. Ao verificar os resultados por CRE e das EB conclui-se que todas as EB com tempo de atuação de pelo menos um ano estavam acima da média dos resultados de suas respectivas CRE e da média da rede em 2016:

Quadro 17. Resultados da prova da rede SMERJ para o 6º ano em 2016

Resultados na avaliação da SME-RJ de inglês - 6º ano - 2016				
	Escola A	Escola B ³⁹	Escola C	Escola D
Média da CRE	6,8	6,4	6,2	6,9
EB	7,8	-	8,2	9,2
Média da rede	6,5			

Fonte: SMERJ. Elaborado pela autora.

É relevante frisar que o tempo de exposição ao idioma é significativamente maior nas EB em comparação às demais escolas da rede e que os alunos são preparados com mais antecedência e intensidade para avaliações padronizadas (*Cambridge YLE Starters*) o que pode predispor-los a obter melhores resultados em comparação às demais escolas. Contudo, por se tratar de uma avaliação padronizada, o exame de *Cambridge* demanda um conhecimento prévio de sua estrutura, bem como carece de instruções específicas para sua aplicação. Os diretores evidenciaram que, apesar de toda a preparação (*teaching to the test*), ainda que exista o suporte da LF e preparo e experiência dos docentes, os resultados podem variar devido à subjetividade humana, questões relativas ao grupo de alunos que realizará o exame naquele ano e o tempo de

³⁹ A Escola B não possui turma de 6º ano.

exposição ao idioma, que pode variar de acordo com a matrícula do aluno na unidade. Esta última questão foi unânime entre os diretores, que ressaltaram o desafio de se ter um novo aluno no meio do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, em especial considerando o preparo para o exame de *Cambridge*. Tal situação, segundo a Diretora B, vem ocorrendo devido à disponibilidade de vagas pela matrícula *online*:

O que eu tenho observado é a questão do retorno; no primeiro ano a gente teve um resultado, no ano seguinte teve um resultado muito bom, depois teve uma perda...o que é normal. Acontece. O resultado é um processo de um trabalho de médio a longo prazo na educação. E qualquer resultado, conclusão que se tirasse no início é um resultado que não poderia ser comparado porque...está no início...O que vai influenciar no resultado? A turma, o perfil da turma, então a gente sabe quando tem uma turma boa de comportamento, de rendimento, ela vai tirar uma boa nota tanto na provinha Brasil, numa avaliação externa da Prefeitura e assim como na prova de *Cambridge* porque é o perfil da turma. Agora, se eu tenho uma turma assim, que tem um perfil que já tem uma certa dificuldade, uma turma heterogênea, que recebeu alunos de fora, alunos que entraram no meio do ano a tendência é que essa nota de *Cambridge* vá acompanhar o perfil dessa turma. É diferente de pegar uma turma que...eu tô com uma turma de 2º ano que essa turminha vem desde a EI com aula de inglês, desde que iniciou o projeto. Então desde que iniciou o projeto estou com uma turminha de quatro anos, cinco, passou para o 1º ano e está no 2º ano...são quatro anos, já, que ela tem de inglês. Quando ela chegar no 5º ano, aí, sim, eu posso falar de verdade se o projeto está funcionando, se está surtindo efeito, com uma turminha que está desde o início do projeto, diferente da turma anterior. (Diretora C)

O combinado...o protocolo seria: as crianças das EB só podem ser matriculadas na EI. Tem que entrar desde o início para não perder esse processo, essa caminhada. Só que isso não acontece. (...) No meio do caminho, em agosto, a criança sai da escola *tal* e tem vaga aqui. E a gente tem um número (...) *X* de alunos por turma; a EI tem um número de vinte e cinco alunos com mais 10% porque a gente sempre vai para os 10%. No 1º ano, também. Quando chega no 4º, 5º ano isso aumenta. Então quando as crianças saem do menorzinho e já *vai* para uma série seguinte aumenta o número de alunos em termos de vagas para aquela sala. Então, eu fico com pelo menos cinco vagas do 3º para o 4º ano e essas vagas o protocolo seria que as vagas ficassem. Nós conversamos com o secretário que a EB deveria ter um número de vagas diferenciado das demais. Começa com vinte e cinco, tem que ser vinte e cinco até o fim do ano. Claro que utilizando os 10% chega a vinte e oito. Porque começa com vinte e cinco e acaba com trinta, com mais 10% chega a trinta e cinco, entra gente de fora e pega no meio do caminho. Você acaba tendo um aluno que vai fazer uma prova para uma preparação para um certificado de *Cambridge* que nunca viu inglês na outra escola, que tinha só aquele tempo de inglês semanal – quando tem. (Diretora B)

Paro (2015, p. 65) afirma que a visão do professor como transmissor de conhecimento está equivocada e que, portanto, o aprendizado do educando está mais relacionado à vontade de aprender do aluno. Sendo assim, o professor que prepara o aluno para realizar o exame de *Cambridge* tem, principalmente, a função de propiciar “condições para que este se *aproprie* desse elemento cultural”, uma vez que “cultura (o verdadeiro conteúdo da educação) não se *transmite*”. A esta afirmação podemos

relacionar o fato de alguns alunos se interessarem mais do que outros e, por essa razão, usufruírem mais do componente cultural que lhe é apresentado, embora outros fatores também possam estar presentes nesse processo, mas que não se inserem como objetivo desta pesquisa. Contudo, a afirmação de Paro pode nos indicar que o aprendizado do inglês, ao ser mensurado através de um exame padronizado, pode expor apenas alguns aspectos aprendidos pelo aluno. Tantos outros – talvez até além do exposto em sala de aula – podem ter sido adquiridos pelo aluno, mas o exame de proficiência, padronizado – assim como as demais avaliações padronizadas – limitam essa verificação e confundem a verdadeira função básica da escola como educadora: “levar os educandos a quererem aprender” (idem, p.72). O aluno que entra no meio do processo de internalização do formato da avaliação de *Cambridge* e de seu conteúdo programático, contudo, pode vir a se prejudicar quando comparado aos demais alunos que já estão inseridos naquele contexto há mais tempo, mas vetar o educando se matricular na EB no meio do processo pode caracterizar uma forma não democrática de acesso a essas escolas que deve ser igual a todos, a fim de promover o mínimo de oportunidades educacionais equivalentes (o que já não ocorre na rede como um todo, uma vez que só algumas escolas promovem o ensino bilíngue nesse formato e/ou consultaram a comunidade previamente a respeito de seu interesse).

Esse modelo de escola apresenta diversas contradições, muitas delas já expostas nesta pesquisa. Dentre elas, a ênfase no resultado, mas também no processo, ainda que esse processo seja direcionado a se obter melhores resultado e não voltado à aprendizagem de fato. O mesmo ocorre com o acesso: a democratização ao acesso da carga horária ampliada de LE por classes menos favorecidas ocorre não por uma demanda popular ou da própria rede, mas sim por uma suposta falha no sistema de matrícula nessas EB, uma vez que a fala de uma das diretoras afirma haver um “combinado” ou um “protocolo” no que se refere à matrícula tardia de alunos nas EB.

Ainda sobre o impacto da transformação de algumas escolas em EB, uma das gestoras reconhecerem ter havido mudança no perfil socioeconômico dos alunos com a entrada do projeto e percebem essa mudança como algo positivo:

É (...). E essa escola atendia quase sua totalidade [*favela K*] Era 90%, 95%. (...) Mudou. Hoje está quase com 50-50%. (...) 50% [*favela K*] e 50% o entorno. Porque essa escola é localizada dentro de um condomínio residencial, então todo condomínio residencial quando ele é construído, se ele tiver um número *X* de unidades que eu não sei o que é, a empreiteira tem que fazer uma escola. Então essa escola foi feita para as pessoas que moram no

prédio. Então as pessoas ocuparam essa escola, mas como não dava para encher a escola abriram para a [favela K] que é a comunidade mais perto. Quando a [favela K] entrou, o condomínio se retirou. Aí a escola ficou quase que 100% [favela K]. E agora com o bilíngue trouxe de volta o pessoal do condomínio e ela ficou assim meio a meio quase, e isso tem sido assim, muito positivo essa troca.

Por outro lado, três dos gestores das EB disseram que o perfil permaneceu o mesmo, sobretudo por essas EB estarem localizadas em áreas de difícil acesso para os alunos ou que a maioria já era oriunda de favelas próximas e a quantidade de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família⁴⁰ permanece equivalente. A Diretora C relatou que “(...) o nosso perfil continua o mesmo, a maioria dos nossos alunos vêm de comunidade carente do entorno” e que não houve evasão dos beneficiários do Bolsa Família, que permaneceram sendo maioria: “A maioria, sim. (...) 60 a 70%.”.. A Diretora A relatou a mesma impressão sobre a origem dos educandos matriculados na EB: “A maior parte [favela X]. Muito maior parte. Eu posso dizer acho que uns 80% são da [favela X]. Uns poucos [bairro Y], outros que as mães moram mais longe, mas que trabalham aqui perto. Mas maioria mesmo é [favela X]” e que não conseguiu perceber ainda uma mudança no perfil dos alunos: “Não, por ora a gente não percebeu isso ainda não. (...) Já há bastante tempo é assim. (...) Tá muito recente.”; A Diretora B também negou mudança no perfil socioeconômico discente: “Não, a comunidade é carente. O perfil é o mesmo” (Diretora B).

Por fim, foi observado que o melhor resultado obtido na avaliação da rede do 6º ano foi o índice da Escola D e que essa EB foi a única em que a Diretora verificou mudança no perfil socioeconômico dos alunos. Essa relação entre sucesso no exame de *Cambridge* e um menor número de educandos que recebem algum auxílio social é perceptível e relevante, merecendo um estudo posterior mais aprofundado. No que concerne à gestão escolar, esse perfil discente revela uma possível busca da classe média pela escola pública que ofereça um espaço educativo com um serviço diferenciado aliado à localização geográfica fora de áreas conflagradas. Tal afirmação merece, portanto, um olhar diferenciado para essa EB, uma vez que seu êxito pode estar relacionado às condições culturais, socioeconômicas e de subsistência das crianças ali matriculadas. Além disso, ser uma EB fora da favela, por si só, já a diferencia do prerequisite para a transformação de uma escola regular em EB. Essa EB corre o risco

⁴⁰ Segundo o *site* do Ministério do Desenvolvimento Social, o Programa Bolsa Família é “é um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003”. O programa é financiado pelo fundo público e tem caráter distributivo.

de ser considerada mais eficaz do que as demais, sendo que o que a diferencia das demais seria, portanto, possuir alunos com maior capital cultural e socioeconômico.

Ao analisarmos a ampliação do ensino de inglês na rede municipal do Rio de Janeiro é entendido que houve uma ampliação para além das demandas legais e que houve uma universalização do ensino de inglês na rede do 1º ao 9º ano, no entanto, de maneira desigual:

O ensino bilíngue do 1º ao 9º ano. São nove anos de ensino de inglês. E que não é pouco e que, em relação às escolas públicas de outras redes já é um diferencial, então a gente já diminuiu a desigualdade em relação a outras redes públicas. A gente já reduziu a desigualdade. Quando a gente garante a todos a partir do 1º ano o ensino de inglês e que está além do que está na lei. São cinco anos a mais do que a lei determina. Então a lei determina quatro anos, a gente está botando cinco a mais, estou botando nove. (Gerente do PRCG)

No entanto, ao analisarmos o universo das EB exclusivamente, questionou-se à gerente do PRCG se a existência das escolas e a oferta de oportunidades educacionais para poucos alunos da rede (ensino de inglês com carga horária equivalente a cerca de 40%) poderia gerar ou ampliar a desigualdade dentro da própria rede, ao que ela respondeu:

Se eu tenho um público inteiro da escola pública que não tem acesso ao ensino de língua dessa forma e eu tenho um grupo enorme que tem acesso, quando eu amplio ... pelo menos uma parte dessa escola pública consegue ter, eu estou diminuindo a desigualdade e não aumentando. Eu estou diminuindo a desigualdade entre quem é pobre e não tem acesso com quem é rico e tem. Eu estou botando alguns para terem também (...) mas quando eu falo de escola pública, eu estou oportunizando aos alunos da escola pública o que muitas escolas privadas têm então eu estou diminuindo a desigualdade (...)

Dentro da própria rede tem 1000 projetos. (...) a gente oportuniza uma série de coisas para que esse menino tenha, dada a vontade dele, dado o desejo dele (...). Agora, o que a gente faz é ensinar inglês em todas as escolas. O ensino de inglês está em todas as escolas...

A rede pública do Rio de Janeiro já diminuiu a desigualdade entre quem tem acesso a outras escolas – privadas. Quando você oferece para todos e bilíngue são algumas. A gente...é...é muito difícil hoje ser escalonado, toda a rede bilíngue. Assim como você não tem todas as escolas privadas bilíngues.

Logo, à gestão escolar das EB em geral seria pertinente repensar a função desse modelo de escola experimental a fim de verificar se seus resultados – ainda que de uma forma não claramente explícita, ou seja, publicizados – não estejam sendo utilizados para desenvolver mais um *ranking* dentro do *ranking* já realizado pela SME-RJ, incitando, assim, a competição, aumentando a *accountability*, pressionando todos os envolvidos no cotidiano escolar por melhores resultados e dispondo escolas com características

específicas apenas àqueles que nelas talvez tenham tido a sorte de ter sua matrícula ali efetuada. Nesse sentido, Freitas (2007, p. 967-968) afirma que:

Os liberais admitem a igualdade de acesso, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a igualdade de resultados sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados. Para eles, os resultados dependem de esforço pessoal, uma variável interveniente que se distribui de forma “naturalmente” desigual na população, e que deve ser uma retribuição ao acesso permitido. Eles não podem aceitar que uma espécie de “acumulação primitiva⁴¹” (Marx) ou um *ethos* (Bourdieu) cultural⁴² sequer interfira com a obtenção dos resultados do aluno. Se aceitassem, teriam de admitir as desigualdades sociais que eles mesmos (os liberais) produzem na sociedade e que entram pela porta da escola. Isso faz com que a tão propalada equidade liberal fique, apesar dos discursos, limitada ao acesso ou ao combate dos índices de reprovação.

(...) Esta postura tende a postergar os problemas políticos, econômicos e sociais que o liberalismo enfrenta com sua política econômico-social, mas não resolve o problema da universalização da qualidade da educação básica.

Conclui-se que a política de ampliação do ensino de inglês na rede municipal universalizou o ensino de LE na rede, promovendo acesso a um produto do repertório cultural da classe dominante. Pode-se afirmar que a política contribuiu para os padrões de acesso ao ensino bilíngue, contudo, a política de criação das EB amplia esse acesso para poucos privilegiados, acrescentando ao universo escolar uma ampliação limitante, em um espaço que não raro se entrega à lógica mercadológica da qualidade do ensino bilíngue criada, mensurada e reproduzida por um produto criado pelo próprio capital cultural. Educação de qualidade para todos é democrática, mas custa muito tempo e dinheiro. Por vivermos um momento de contradições e “zig-zag” das políticas públicas, não há consecutividade e, por conseguinte, há constantes falhas de continuidade no processo democrático da educação pública.

⁴¹ A principal característica seria a desagregação dos trabalhadores de seus instrumentos e objetos de trabalho a fim de concentrar a produção e seu controle nas mãos de capitalistas burgueses, processo esse iniciado durante o final do feudalismo e o início da revolução industrial. Segundo Cruz (2016, p. 198): “Os ideais de crescimento da nação partiam da compreensão que era necessário manter a pobreza, pois assim os capitalistas teriam mais trabalhadores à sua disposição para a execução do trabalho e extração da mais-valia. Ou seja, concentração e centralização da riqueza na mão de poucos, gerando a acumulação de capital. Para tal, foi pensado no quanto de comida o trabalhador precisava para desenvolver o trabalho e essa “preocupação” revela-se na forma salário.

⁴² A noção de *ethos* cultural ou capital cultural, segundo Nogueira (2010), “se trata de uma dimensão da realidade social que - a exemplo da vida material - implica igualmente na produção, distribuição e consumo de (um tipo específico de) bens capazes de render dividendos, ou seja, de proporcionar lucros simbólicos a seus detentores”. O repertório cultural de uma cultura dominante passa a ter validade em toda a sociedade, dando a equivocada aparência de ser universal. O *ethos cultural* seria mais importante do que a riqueza econômica quando se trata da verificação do resultado escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o ciclo de política de Ball & Bowe (1992) e os contextos de influência, da produção do texto e da prática e considerando o *policy enactment* foi possível realizar esta análise da agenda da política de ampliação do ensino de língua inglesa na Prefeitura do Rio de Janeiro e as percepções dos gestores das EB.

Concluiu-se que essa política de ampliação do ensino de inglês não emergiu agora, mas passou por significativos estágios de inserção no currículo escolar, sendo este um já conhecido campo de disputas. O ensino-aprendizagem de LE oscilou durante toda a história, dependendo da integração dos idiomas nas esferas de poder local e mundial. As LE seguiram as tendências das políticas educacionais salvacionistas, descritas por Cunha (1997, p.1) como uma forma de “zig-zag”, em que a LE pode possuir aspectos de dominação ou de salvação/oportunização educacional, variando segundo as prescrições internacionais que nos dominam geográfica, política e linguisticamente. No caso brasileiro, o ensino de inglês obrigatório vem seguindo as tendências dos organismos internacionais. As políticas nacionais e locais seguem suas prescrições, conforme percebemos nas recentes contrarreformas educacionais, como, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC.

Na SME-RJ, a partir da gestão do Prefeito Eduardo Paes, acompanhamos mudanças da Prefeitura do Rio, que passou a ter um perfil (neo)gerencialista. A então Secretária Municipal de Educação, Cláudia Costin, intelectual orgânica do capital, foi figura importante na ampliação do ensino de LE na rede, promovendo a sua expansão para além das demandas legais vigentes até então. Sua escolha para assumir essa secretaria seguiu a suposta necessidade de mudança do perfil de gestão dessa Prefeitura, que também seguiu as tendências internacionais, mais gerencialistas, apesar de também possuir características da boa governança.

Localmente, a empresa LF foi considerada a única empresa fornecedora de material didático possuidora da *expertise* necessária para prover o material didático. Assim, sua ‘parceria’ teve início quase que simultaneamente à criação do PRCG, por meio de um decreto de três artigos, em 2009, sendo este um dos programas criados com foco nos megaeventos que a cidade sediaria. Com a expansão do ensino de inglês para além das demandas legais, a compra do material didático fornecido pela LF passaria a abranger toda a rede municipal do Rio de Janeiro sob o discurso de promoção do ensino

de inglês a fim de oportunizar os alunos a possibilidade de futuramente trabalhar com turismo ou interagir com atletas durante a Copa do Mundo 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016.

Os recursos destinados ao PRCG constam nos PPA e no Planejamento Estratégico da cidade. A destinação dos recursos e a duração da ‘parceria’ – que não se limitava apenas à compra e venda de material didático, pois embutia no preço final uma série de produtos e serviços – demonstraram haver algumas características de PPP na relação entre LF e SMERJ, ainda que a parceria não fosse formalmente denominada como PPP. Aliados a ampliação do ensino de LE, houve também a criação das EB que, segundo a gerente do PRCG, foi um desejo da secretária de educação Cláudia Costin de materializar esse modelo de escola na rede.

O modelo de EB surgiu em 2013, quando duas escolas-piloto foram criadas. A LF passou a fornecer suporte e consultoria para essas unidades além de material didático específico além do usado na rede sob o argumento de uma maior carga horária nessas escolas. Até 2017, havia dez EB, todas funcionando em turno único, sendo uma português-espanhol e nove português-inglês, cujo ensino de inglês alcançaria 40% da grade curricular a partir da EI.

Além do decreto do Prefeito Paes à época da criação da política, apenas em 2016 foi criada a resolução que disporia da estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares Experimentais da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

Acerca do contexto da prática, foi possível concluir que a gestão escolar é permeada por características objetivas e subjetivas, consideradas interdependentes em âmbito escolar, pois os recursos objetivos são operados por seres carregados de subjetividade, que trazem consigo experiências, vontades e opiniões acerca daquilo que os cerca. Como muitos são os sujeitos integrantes de uma política/programa educacional como no caso das EB (professores, alunos, funcionários da parceria com empresa privada e gestores – diretores e coordenadores) parece nítido que os interesses do gestor escolar não estarão sempre em consonância com os demais envolvidos. Assim sendo, o trabalho do diretor escolar passa a ser considerado “de convivência menos pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos” (PARO, 2010b, p.27),

sobretudo em um cenário que se mostra empresarial capitalista que conta, inclusive, com uma parceria público-privada que interfere no cotidiano escolar.

Ademais, a própria transformação das escolas estudadas em EB se mostra carregado de dúvidas e pautado em uma decisão política, tomada fora do ambiente escolar, desconsiderando a voz da comunidade se seria de seu interesse que ali houvesse uma EB. Como destacado por Lima (2018), a escola democrática não existe a não ser como processo, exigindo estruturas e pré-requisitos democráticos. Simultaneamente, não pode deixar de contribuir para a sua reinvenção e o seu aprofundamento através de uma continuada ação educativa democrática que, por sua vez, demanda práticas democráticas e participativas nos processos de tomada das decisões, única forma de aprender a democracia.

As relações de poder no espaço escolar se mostram evidentes. Através de Paro (2015, p.86) foi possível concluir que “a adoção de mecanismos de mercado no recrutamento, contratação e gestão do trabalho de professores e demais educadores escolares é um dos aspectos mais insólitos das atuais políticas empresariais baseadas na gestão empresarial”, da qual a performatividade docente é mensurada pelo gestor escolar e, a partir daí serão tomadas as providências necessárias para que o resultado seja alcançado. Desenvolve-se “uma verdadeira “fúria gestionária” (2015, p. 88) que procura aplicar na escola e em sua gestão, cada vez mais estritamente, os métodos e técnicas da empresa tipicamente capitalista”.

Ao fim da gestão Paes/Costin e já durante a gestão Crivella/Benjamin, houve a expansão da criação das EB, com previsão de ampliação para cinquenta unidades, ofertando, dentre os idiomas, inglês, espanhol, alemão e francês. Novamente, a comunidade escolar aparentemente não vem sendo chamada ao debate público sobre suas necessidades e aparentemente a gestão atual se baseia nos relatos positivos transmitidos pelos gestores anteriores. Não sabemos até o momento como foi realizada a escolha das unidades escolares a serem transformadas em EB, contudo, analisando as escolas escolhidas ficou claro que não foi usado o mesmo prerequisite das primeiras unidades (Apêndice C)

Até o fechamento desta pesquisa não havia relatos de continuidade da ‘parceria’ entre LF e SME-RJ para as escolas da rede. Não houve fornecimento de material

didático de inglês (ZFZ) para escolas regulares, apenas há previsão de aquisição de material para as EB. Caso isso se confirme, fica claro que o discurso da democracia e oportunidades educacionais tem sido voltado aos poucos que têm acesso a essas unidades experimentais. E o “zigzag” das políticas educacionais, juntamente com a ausência de avaliação, acompanhamento e monitoramento de políticas como o PRCG e as EB que envolvem muitos recursos públicos, continuam sendo o cenário de um Estado, como afirmado por Lima (2018), “marcado por uma forte erosão das políticas e das práticas de gestão democrática”.

REFERÊNCIAS

80 ANOS CULTURA INGLESA. Encontro de gerentes. Disponível em <http://pt.calameo.com/read/0035445785e885b008f7d>. Acesso em 16 de agosto de 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out.-dez. 2010

ALVES, Marcio Moreira. **BEABÁ dos acordos MEC-USAID.** Edições Gernasa. Rio de Janeiro: GB, 1968.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de; SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. **Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar?** Revista Brasileira de Estudos pedagógicos Brasília, v. 98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017.

ANDION, C. Por uma nova interpretação das mudanças de paradigmas na administração pública. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, mar. 20

AZURÉM, Julio de. Cousas da cidade. Vem ao Brasil o diretor do Instituto Ibero-Americano da Grã-Bretanha para inaugurar a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. **Jornal do Brasil**, p. 5, 27 de julho de 1934. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&pesq=cultura%20inglesa. Acesso em 15 de junho de 2017.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen Ball.** Ed. Routledge, Abingdom, 2016.

_____.; YOUDELL, D. Hidden privatisation in public education. Preliminary report. **Education International 5th World Congress**, University of London, 2007.

_____.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools.** London: Routledge, 2012.

_____.; OLMEDO. A. A “nova” filantropia, o capitalismo e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília. Liber Livro, 2013.

_____. **Education Reform: a critical and post-structural approach.** London: Open. University Press, 1994

BANCO MUNDIAL. **Visibilidade global dos megaeventos na cidade do Rio de Janeiro.** Disponível em

http://siteresources.worldbank.org/INTBRAZIL/Resources/Apresentacao_BIRD_SMF.pdf. Acesso em 24 jun. 2017.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy symbolic control and identity**. London: Taylor and Francis, 1996

BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. F. D. (ed.) **Knowledge and control**. London: Collier-Macmillan, 1971.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. BRASIL, 2017a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 19 de junho de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: DF, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm. Acesso em 24 de setembro de 2015.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Exposição de motivos**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em 20 de julho de 2017.

_____. **Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em 21 de julho de 2017.

_____. **Decreto nº. 21.241**. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e deliberou outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em 16 de agosto de 2017.

_____. **Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 5 de agosto de 2017.

_____. **Lei N° 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 6 de agosto de 2017.

_____. **Parecer 853/71 de 12 de novembro de 1971,** do Conselho Federal de Educação. Núcleo Comum do ensino de 1° e 2° graus. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf. Acesso em 2 de agosto de 2017.

_____. **Resolução No 58, de 22 de dezembro de 1976,** do Conselho Federal de Educação. Altera dispositivos da Resolução n° 8, de 1° de dezembro de 1971 e dá outras providências. In: Documenta n° 193, Rio de Janeiro, dez. 1976. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.58-1976%20altera%20dispositivos%20da%20resolu%E7%E3o%20n.%208.pdf. Acesso em 10 de julho de 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2017b. Versão final homologada.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 8 de fevereiro de 2018.

_____. Base Nacional Comum Curricular: Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final. BRASIL, 2017c. Disponível em http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Estudo_Comparativo.pdf. Acesso em 15 fev. 2018.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 2 de agosto de 2017.

_____. **Parecer CEB 04/98.** Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>. Acesso em 2 de julho de 2017.

_____. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. BRASIL, 2017b. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 8 de agosto de 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular. Relatório final sobre o processo de elaboração das versões 1 e 2.** Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Abril de 2017. 2017^a

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Programa Bolsa Família.** Disponível em <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>. Acesso em 19 mar 2018.

BRESSER PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público*, 50(4), 1999, p. 5-30.

BRETON, Jean-Marie Le. **Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês.** In: RAJAGOPALAN, Kanavilil (org.). *A geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira.** Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1^a Edição. São Paulo, 2015a. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacao_publicabrasileira.pdf. Acesso em 3 de agosto de 2017.

BRITISH COUNCIL. **English in Brazil.** An examination of policy, perceptions and influencing factors. Maio, 2015b.

BRUNS, Barbara, EVANS, David, LUQUE, Javier. **Achieving world class education in Brazil.** The next agenda. THE WORLD BANK, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.80, p. 51-63, abr.2009.

CAVALIERE, A. M. (Org.); SOARES, A. J. G. (Org.). **Educação pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista.** 1. ed. RIO DE JANEIRO: MAUAD / FAPERJ, 2015. 280p.

CHAVES, D., VINNA, M. Instituto Ayrton Senna e Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro: penetração do terceiro setor na execução de políticas públicas e educação para o conformismo. **Revista de trabalhos acadêmicos**, América do Norte, 1, out. 2010.

CORREIO PAULISTANO. Revestiu-se de brilho a instalação da União Cultural Brasil-Estados Unidos. p. 5, 23 de outubro de 1938. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&pesq=uni%C3%A3o%20cultural. Acesso em 3 de agosto de 2017.

CRUZ, Amalia Catharina Santos. **Resenha. MARX, KARL. A chamada acumulação primitiva.** MARX, Karl. *O Capital: para a crítica da economia política*. Livro I, volume

II, RJ: Civilização Brasileira, 2013. p. 833-885. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 8, n. 2, p. 197-200, dez. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – especial, p. 809-829, out. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão**. 20^a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1997.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Constituição dos Estados Unidos da América**, 1787. Disponível em <http://www.loc.gov/rr/program/bib/ourdocs/Constitution.html>. Acesso em 5 de agosto de 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uberização, OCDE e habilidades socioemocionais**. Blog do Freitas. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/20/uberizacao-ocde-e-habilidades-socioemocionais/>. Acesso em 10 dez. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.965-987

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.93-130.

GADRIOT-RENARD, Hélène. **O inglês: língua franca das instituições internacionais**. In: RAJAGOPALAN, Kanavilil (org.). *A geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p

GIDDENS, A. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1. ed.,1999.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor. **A Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas**. In: *Dialética do esclarecimento/ fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama>. Acesso em 9 de outubro de 2017.

IBGE. **PNE em movimento**. Situação das metas dos planos. Brasil, 2015d. Disponível em <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>. Acesso em 9 de agosto de 2017.

INSTITUTO RIO. **Sobre a zona oeste**. Disponível em http://www.institutorio.org.br/sobre_a_zona_oeste. Acesso em 7 de fevereiro de 2018

JORNAL DO BRASIL. Intercâmbio cultural anglo-brasileiro. O “Jornal do Brasil” ouviu o notável historiador e crítico inglês Philip Guedalla sobre a sua missão ao nosso país. **Jornal do Brasil**, p. 8, 16 de agosto de 1934. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_05&pasta=ano%20193&pesq=cultura%20inglesa. Acesso em 15 de junho de 2017.

LEFFA, V.J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, Kátia Regina de Souza Lima; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e Estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

LIMA, Licínio C. **Entrevista concedida à Daniela Patti do Amaral**. Movimento – Revista de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2018, no prelo.

LIMA, L.C. **Administração Escolar**: estudos. Portugal: Porto Editora, 2011.

LOTTA, Gabriela. **O papel das burocracias do nível de rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade**. In: FARIA, C.A. (org.). Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

MAINARDES, Jefferson e GANDIN, Luís Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César, ALMEIDA, Maia de Lourdes. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.94, pp.47-69.

MARTINS, Joana. Rio, Criança Global implanta ensino de Inglês desde o 1º ano na rede municipal. **Prefeitura do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2 set. 2010. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1100300>. Acesso em 24 de setembro de 2015.

MAUÉS, O. C. **A política da OCDE para a educação e a formação docente: a nova regulação?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2011

MEJÍAS, M.R. Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual, Ponencia presentada al Encuentro Nacional de Movimiento Pedagógico, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, del 13 al 15 de enero. 2010. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA,

L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado Patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

MORAIS, A. M., & NEVES, I. P. (2007). **A Teoria de Basil Bernstein**. Alguns aspectos fundamentais. Revista Práxis Educativa, 2 (2), 115-130.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Capital Cultura**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OCDE. **Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, V. 25, N° 89, 2004.

OLIVERA, Antonio. Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. **Rev. Adm. Pública** — Rio de Janeiro 46 (6):1551-73, nov./dez. 2012

PARO, Vitor. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo, Cortez, 2015.

PARO, Vitor. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PATRINOS, Harry Anthony; BARRERA-OSORIO, Felipe; GUÁQUETA, Juliana. **The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education**. The International Bank for Reconstruction and Development /The World Bank. Washington DC. 2009.

PERELMAN, C. OLDBRECHTS TYTECA, L. **Tratado da argumentação**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERONI, Vera M.V., OLIVEIRA, Regina T. C., FERNANDES, Maria Dilnéia E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.30, n.108, p.761-778, out. 2009.

PERONI, Vera M.V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 21, p. 1-20, 2013.

_____. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, ago. 2012.

_____. As parcerias público-privadas na educação e as implicações para a gestão democrática. In: XXIV Simpósio Brasileiro, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória, ES. **Cadernos ANPAE**. Niterói, RJ: ANPAE, 2009.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Pós 2016. O Rio mais integrado e competitivo. Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013-2016. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em http://www.conselhodacidade.com/v3/pdf/planejamento_estrategico_13-16.pdf. Acesso em 25 de setembro de 2015.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Introdução ao Conceito de PPP e Concessões. Preparado pelo Município do Rio de Janeiro. Sem data. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/5305003/4138534/IntroducaoaoConceitodePPPeConcessoes.pdf>. Acesso em 14 de dezembro de 2016.

_____. **Plano Plurianual**. Decreto Rio nº 41.289 de 26 de fevereiro de 2016. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em 11 de agosto de 2016.

_____. **Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2012**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?article-id=126667>. Acesso em 19 de ago 2017.

_____. **Planejamento Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013-2016**. Disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2116763/4104304/planejamento_estrategico_1316.pdfX. Acesso em 19 ago. 2017.

_____. **Evolução das PPP no Brasil**. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/5305003/4138534/IntroducaoaoConceitodePPPeConcessoes.pdf>. Acesso em 20 ago. 2017.

_____. Decreto Nº 31187 de 6 de outubro de 2009. **Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?edi_id=649&page=1. Acesso em 25 mar.2017

_____. Relação de escolas bilíngues da Prefeitura do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2320722> Acesso em 30 mar.2017.

_____. **Decreto Rio Nº 41289 de 26 de fevereiro de 2016**. Divulga a atualização do PPA 2014/2017, para o período 2016 a 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Review of Language and Politics by John Joseph**. In: Applied Linguistics, vol. 28, p. 330-333.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **National languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us**: A close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil. *Journal of Language and Politics*, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 115-147, 2002.

RIOEDUCA. **Carta aos professores**. Disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca/BLOG%20PROFESSORES/ESUBE/Carta%20aos%20Professores.pdf>. Acesso em 10 dez. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 9. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Alunos proficientes em inglês. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=5780719>. Acesso em 20 nov. 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Na ponta da língua! Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=7677987>. Acesso em 02 de março de 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras**. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 2, p. 1-19, 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola*. *Rev. Bras. Educ. [online]*. 2012, vol.17, n.49, pp.159-174.

The glossary of education reform. Disponível em <http://edglossary.org/> Acesso em 3 de março de 2017.

TJRJ. Ação Civil Pública - Teto Salarial / Sistema Remuneratório e Benefícios / Servidor Público Civil. **9ª Vara de Fazenda Pública. Cartório da 9ª Vara da Fazenda Pública. 2014**. Disponível em <http://www1.tjrj.jus.br/gedcacheweb/default.aspx?GEDID=000413780CD5338E8AD73FDE90B1AAA8B2E3C5032E0B4B23>. Acesso em 10 de dez.2017.

UNESCO. **Programa de Escolas Associadas**. Disponível em: <http://www.peaunesco.com.br/oqueopea.htm>. Acesso em 10 dez. 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Sobre a representação da UNESCO no Brasil**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/>. Acesso em 15 de novembro de 2017.

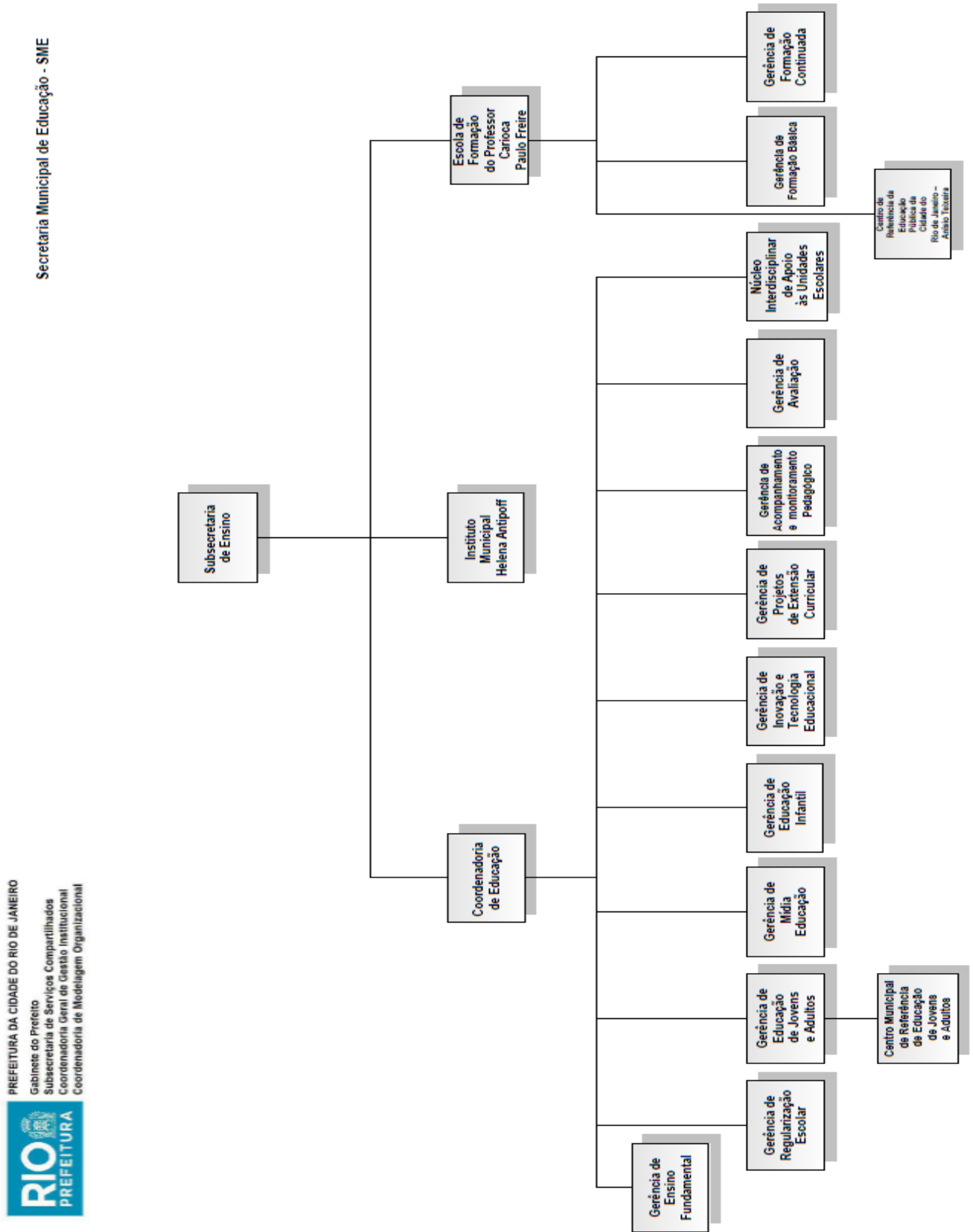
WEBER, Max. **Economia y sociedad**: esbozo de sociologia comprensiva. Tradução de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcia Máynez e José Ferrater Mora. México: FCE, 2004.

WERLE, FLÁVIA OBINO CORRÊA. "Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino." **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** 19.73 (2011): 769-792.

WOOD, ELLEN MEIKSINS. Modernity, postmodernity or capitalism? **Review of International Political Economy**, 4:3, 539-560, 1997.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ORGANOGRAMA DA SME-RJ



Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

ANEXO B – DECRETO 31.187 DE 6 DE OUTUBRO DE 2009 (CRIA O PRCG).

Atos do Prefeito

DECRETO Nº 31187 DE 6 DE OUTUBRO DE 2009.

Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

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

CONSIDERANDO que a Cidade do Rio de Janeiro sediará os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos no ano de 2016;

CONSIDERANDO que no ano de 2016, com a realização das Olimpíadas, a Cidade do Rio de Janeiro receberá turistas de todo o mundo, o que propiciará a convivência com diversas culturas;

CONSIDERANDO que uma das características do mundo contemporâneo é o estreitamento de culturas, por intermédio da disseminação do saber, da arte, da tecnologia, da comunicação e dos esportes;

CONSIDERANDO que a aprendizagem da Língua Estrangeira não se resume, apenas, no domínio de habilidades a partir de um inventário de estruturas lingüísticas, mas envolve, também, a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e dizeres;

CONSIDERANDO que o enfoque adotado pela Secretaria Municipal de Educação, compreende a linguagem como uma forma de apropriar-se de práticas discursivas na Língua Estrangeira, especialmente, o idioma inglês;

DECRETA:

Art. 1.º Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Rio Criança Global, que tem por objetivo ampliar, para todos os anos do Ensino Fundamental, o ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com enfoque na conversação.

Art. 2.º O Programa a que se reporta o artigo 1º será implementado gradualmente, a partir do ano de 2010, da seguinte forma:

I – em 2010: 1º ao 3º ano;

II – 2011: inclui-se o 4º ano;

III – 2012: inclui-se o 5º ano;

V – 2013: inclui-se o 6º ano;

VI – 2014: inclui-se o 7º ano;

VII – 2015: inclui-se o 8º ano;

VIII – 2016: inclui-se o 9º ano.

Art. 3.º Nas unidades escolares do Programa Escolas do Amanhã, além das atividades desenvolvidas no horário normal, deverá haver reforço do ensino da Língua Inglesa, no contraturno, duas vezes por semana, em diferentes níveis de complexidade (Básico, Intermediário e Avançado).

Art. 4.º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 6 de outubro de 2009

EDUARDO PAES

APÊNDICE C – ESCOLAS BILÍNGUES DA SME-RJ A PARTIR DE 2018.

Conheça abaixo quais são as escolas bilíngues da rede

Português-inglês

- E.M. Mestre Waldemiro - São Cristóvão
- CIEP Presidente Agostinho Neto - Humaitá
- E.M. Professor Afonso Várzea - Inhaúma
- CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho - Marechal Hermes
- CIEP Glauber Rocha - Pavuna
- E.M. Dyla Sylvia de Sá - Taquara
- CIEP Mestre André - Padre Miguel
- CIEP Francisco Cavalcante Pontes de Miranda - Campo Grande
- E.M. Professora Zulmira Telles da Costa - Santa Cruz

Português-espanhol

- E.M. Holanda - Ilha do Governador
- E.M. Calouste Gulbenkian - Centro
- E.M. Orsina da Fonseca - Tijuca
- E.M. Bolívar - Engenho de Dentro
- E.M. Anibal Freire - Olaria
- E.M. Carneiro Felipe - Marechal Hermes
- E.M. Fernando Rodrigues da Silveira - Barros Filho
- E.M. Ginásio Aleksander Henryk Laks - Anil
- E.M. Rondon - Realengo
- E.M. Professor Castro Rebello - Campo Grande
- E.M. Ginásio Professor Neemias Rodrigues de Mello - Santa Cruz
- E.M. Anísio Teixeira - Ilha do Governador

Português-alemão

- E.M. Epitácio Pessoa - Andaraí
- CIEP Oswald de Andrade - Parque Anchieta
- CIEP Darcy Ribeiro - Campo Grande

Português-francês

- E.M. Professora Didia Machado Fortes - Barra da Tijuca

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.