

A EXPERIÊNCIA DA MULTIEDUCAÇÃO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: uma experiência neoliberal?

Adjovanes Thadeu Silva de Almeida¹

Resumo: O texto contextualiza a implantação da Multieducação na rede municipal do Rio de Janeiro, no período 1993/2001, e procura analisar seus impactos e desdobramentos. Igualmente, procura relacionar tais administrações públicas à ideologia neoliberal, buscando demonstrar a presença de tais ideais na proposta pedagógica implantada. Por fim, o autor relaciona o abandono da Multieducação à resistência docente a alguns de seus pressupostos.

Palavras chave: multieducação; neoliberalismo; cidade do Rio de Janeiro.

Abstract: The text contextualizes the implementation of the municipal Multieducation of Rio de Janeiro, in the period 1993/2001, and analyzes their impacts and consequences. Also, attempts to relate such public administrations to neoliberal ideology, seeking to demonstrate the presence of such ideals in the educational proposal implemented. Finally, the author relates the abandonment of the teaching Multieducation resistance to some of its assumptions.

Keywords: multieducation; neoliberalism; city of Rio de Janeiro.

I - Introdução

O presente texto procura, antes de mais nada, responder à indagação que lhe dá o próprio título: a adoção da Multieducação, durante as administrações dos prefeitos César Maia (1993/1997) e Luís Paulo Conde (1997/2001) possuiu alguma relação com o ideário neoliberal? Em caso afirmativo, sob que forma?

¹ Professor do Departamento de História do Colégio Pedro II; professor supervisor do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II; professor do Programa de Pós-graduação em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO; bolsista de produtividade FUNADESP 1 C. Doutor em História Social (UFRJ), Mestre em Educação (UERJ), Bacharel e Licenciado em História (UERJ).

Inicialmente, analisaremos os aspectos principais do pensamento neoliberal, enfatizando a reformulação do papel do Estado defendido por tal corrente teórica; posteriormente, abordaremos, sucintamente, as gestões municipais da cidade do Rio de Janeiro entre 1992 e 2000, em especial no que se refere à adequação do espaço urbano às mudanças econômicas internacionais; por fim, interpretaremos a situação da Escola na atual ordem neoliberal, com seus limites e fragilidades, destacando a ressignificação de propostas anteriormente existentes e defendidas por pensadores progressistas, assim como sua utilização distinta do contexto histórico em que foram produzidas.

II - À Procura de uma Resposta

Como sabemos, o neoliberalismo combate a intervenção estatal na economia, pois defende a “liberdade” de ação humana na esfera econômica, em oposição ao “caminho da servidão” representado pelo Estado.

Os principais teóricos neoliberais debateram não com os economistas de matriz marxista, mas, com os herdeiros da tradição keynesiana (também capitalistas), pois estes, ao defenderem o papel econômico ativo do Estado, transformar-se-iam em “quintas colunas” do Capitalismo, apunhalando-o internamente.

A batalha entre keynesianos e neoliberais não era nem um confronto puramente técnico entre economistas profissionais, nem uma busca de caminhos para tratar de novos e perturbadores problemas econômicos. ... Era uma guerra de ideologias incompatíveis. Os dois lados apresentavam argumentos econômicos. (...). Contudo, a economia nos dois casos racionalizava um compromisso

ideológico, uma visão *a priori* da sociedade humana. (HOBSBAWM, 1999, p. 399)

As ideias de Keynes constituíram a base da reestruturação capitalista no momento posterior à Segunda Guerra Mundial, onde o Estado (ultrapassando as últimas barreiras do *laissez faire* da economia liberal) tomou para si a função de “motor” do desenvolvimento econômico-social, através de investimentos diretos na estrutura produtiva (empresas estatais, financiamentos, proteção tarifária, etc.) e indiretos (salário desemprego, aumento das aposentadorias, etc.).

Assim, forjou-se em alguns países europeus desenvolvidos o Estado de Bem-Estar Social, onde o Estado Nacional chamou para si a responsabilidade de diminuir as distâncias entre os vários agentes econômicos, fornecendo, aos mais pobres (os “desassistidos”), os elementos julgados minimamente necessários para a sua sobrevivência com alguma dignidade. (JUDT, 2008)

Ao mesmo tempo, nos países que integram o Terceiro Mundo, (HOBSBAWM, 1995) a intervenção estatal (auxiliada ou não por capitais externos) na economia possibilitou a instalação de amplos complexos fabris (siderúrgicas, estaleiros, automobilística, etc.), transformando inúmeros países até então agro - exportadores, em economias de base industrial.

Este panorama perdurou, até, a primeira crise do petróleo (1973), modificando-se, paulatinamente, até os anos 1980:

A única alternativa oferecida era a propaganda pela minoria de teólogos econômicos ultraliberais. Mesmo antes do *crash*, a minoria havia muito isolada de crentes no livre mercado irrestrito já começara seu ataque ao

domínio dos keynesianos e outros defensores da economia mista administrada e do pleno emprego. O zelo ideológico dos velhos defensores do individualismo era agora reforçado pela visível impotência e o fracasso das políticas econômicas convencionais, sobretudo após 1973. (HOBSBAWM, 1995, p. 398)

A partir de então, o Estado foi responsabilizado pela crise econômica, e não apenas pelos “excessivos” gastos (especialmente na área social). A presença do Estado em setores “incompatíveis” com seu papel (siderurgia, transportes, mineração, entre outros), assim como os elevados impostos e regulamentos que “tolhiam” a livre-iniciativa, produziam efeitos nefastos para o bom funcionamento da economia.

A crítica ao papel econômico do Estado adveio, especialmente, de dois teóricos: Friedrich von Hayek (Áustria) e Milton Friedman (EUA), os quais, em linhas gerais, defendiam que a intervenção estatal na esfera da economia era não apenas inútil, mas, principalmente, prejudicial ao desenvolvimento capitalista.

De acordo com Hayek e Friedman, a desigualdade social favorece ao desenvolvimento econômico. Neste sentido, o Estado, ao estabelecer políticas de Bem-Estar Social, impede um maior desenvolvimento das estruturas capitalistas. Portanto, ao diminuírem-se as verbas para a área social, praticam-se dois benefícios fundamentais: estabiliza-se o déficit público (o qual deverá ser diminuído com a venda de empresas estatais, visto que a intervenção do Estado na economia é danosa e irracional) e aumenta-se a concorrência (a “mola mestre” do capitalismo) entre os agentes econômicos.

Quanto aos problemas políticos oriundos desta opção pela desigualdade, a visita de Hayek ao Chile do general Augusto Pinochet (pioneiro na adoção do neoliberalismo) revela-se emblemática:

O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização dos bens públicos. (...) A democracia em si mesma – como explicava incansavelmente Hayek – jamais havia sido um valor central do neoliberalismo. A liberdade e a democracia, explicava Hayek, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse. (ANDERSON, 1995, p. 19-20)

Se o preço político que a “livre concorrência” teria de pagar fosse viver sob um regime ditatorial e que desrespeitasse os direitos humanos, paciência! (HOBSBAWM, op.cit., p. 399) De todo modo, a partir da redemocratização na América Latina, as políticas neoliberais passaram a conviver com governos eleitos pelas populações nacionais, e, embora práticas autoritárias não tenham sido desconhecidas mesmo na década de 1990 (Fujimori no Peru, por exemplo), houve a preocupação em garantir a formalidade institucional.

O neoliberalismo defendeu, como prática econômico-social, a desregulamentação e a privatização, pois estes instrumentos devolveriam, à economia, a racionalidade perdida com a intervenção estatal.

Durante as administrações de Margareth Thatcher (Grã-Bretanha, 1979/91) e Ronald Reagan (EUA, 1980/88), o discurso neoliberal difundiu-se, adquirindo foro de “verdade científica”, pois forneceria uma

“resposta” às demandas econômicas. Entretanto, revelou-se pouco eficiente:

os neoliberais também estavam desorientados, como ia tornar-se óbvio no fim da década de 1980. Para eles não era problema atacar a rigidez, a ineficiência e o desperdício econômico tantas vezes abrigado sob as políticas de governo da Era de Ouro, uma vez que estas não eram mais mantidas à tona pela sempre crescente maré de prosperidade, emprego e rendas do governo daquela era. ... Apesar disso, a simples crença em que o capital era bom e o governo mau... não constituía uma política econômica alternativa. (HOBSBAWM, 1995, p. 401)

Atacar os sindicatos e o movimento social organizado revelou-se a sua tônica principal (HOBSBAWM, 1995; ANDERSON, 1995).

No Brasil da década de 1990 – em termos cronológicos até 2002 em nível federal – as administrações identificadas com a defesa do ideário neoliberal procuraram conter os gastos públicos, reduzindo (às vezes drasticamente) o investimento na área social. Nesta rubrica inclui-se, também, a educação.

Um dos principais municípios que adotou, ao menos em parte, o amplo conjunto de práticas do neoliberalismo foi a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. Durante as administrações César Maia (1993/97, 2001/2008) e Luís Paulo Conde (1997/2001), a mesma se constituiu em baluarte neoliberal, colocando o Poder Público ao serviço de interesses empresariais, como podemos observar nas concessões de bens públicos à iniciativa privada - por exemplo, a “Linha Amarela”, e alguns dos principais equipamentos desportivos produzidos para o Pan-Americano de 2007, como a arena multiuso e o estádio olímpico João Havelange; parece-nos sintomático desta lógica de apropriação privada dos bens públicos o fato de o Parque Aquático Maria Lenk ter

permanecido subutilizado após o término do Pan, pois se constituiu uma das poucas obras que não encontrou particulares dispostos a pagar pela concessão, e, como decorrência, ficou fechado longo período.

Ao mesmo tempo, o conjunto de administrações municipais ora analisadas, durante o período em tela, ampliou, efetivamente, as desigualdades entre algumas áreas “incluídas” e o restante do espaço urbano carioca. Assim, o “projeto Rio Cidade” priorizou elementos estéticos, investindo em paisagismo e monumentos, sem abranger a totalidade da cidade do Rio de Janeiro.

O Rio Cidade teve a abrangência de 15 áreas na primeira fase (Rio Cidade I) e mais 15 áreas na segunda fase (Rio Cidade II). Sua ação foi pontual, realizando-se em áreas/eixos comerciais dos bairros que sofreram a intervenção... Embora o projeto tenha como slogan “o resgate da cidadania e a devolução dos espaços públicos a quem de direito”, este teve como pano de fundo uma concepção de racionalidade empresarial da administração dos negócios públicos, visando à participação do setor privado na gestão de serviços e equipamentos públicos, com base em estratégias econômicas de investimentos e políticas de controle e exclusão social. (OLIVEIRA, 2008)

Desta maneira, ampliou-se, ao longo do período 1993-2007, a presença de uma cidade fracionada internamente, onde alguns espaços desfrutaram de investimentos por parte da prefeitura, ao passo que os demais não receberam o mesmo interesse oficial.

Em relação à cidade do Rio de Janeiro, durante o período analisado, a redução das verbas públicas para a educação foi realizada através de vários subterfúgios, que, embora possam ter fundamentação jurídica, não deixam de ser questionáveis em termos éticos: até que ponto é legítimo diminuir as verbas destinadas a uma função social tão importante? Mas será que efetivamente a educação dispõe dessa

importância, para além da mera retórica? Tais indagações, efetivamente, extrapolariam os limites deste artigo; no entanto, fica a indagação.

Assim, por exemplo, a imprensa noticiara que a administração municipal retirou do orçamento relativo à educação do ensino fundamental a bagatela de quase R\$ 42 milhões, mediante alguns estratagemas contábeis. (**O Globo**, 1997, p. 15). A notícia não deixou de provocar alguma repercussão à época. Assim, Arnaldo Niskier criticou duramente semelhante atitude:

Cento e cinquenta anos depois que o Japão provou ao mundo que a educação é a base do desenvolvimento, promovendo uma reforma do ensino que consumia 55% do orçamento do império, no Brasil ainda se usam artifícios para diminuir as verbas. E os professores? Vão pagar a conta com seu idealismo? (**O Globo**, 1997, p. 15)

Como podemos observar, o professor Niskier, à época integrante do Conselho Nacional de Educação, introduz outro aspecto fundamental na esfera pedagógica: o papel do professor. Este profissional, sob a égide do neoliberalismo, teve sua função vilipendiada, através (mas não exclusivamente) da baixa remuneração e do desestímulo ao permanente aprimoramento.² Ao mesmo tempo, as estruturas de dominação estatais procuraram retirar, do educador, sua função demiúrgica, acarretando, como consequência lógica, um quadro onde **qualquer** forma de mudança seria, no mínimo, muito improvável.

² É interessante observar que os cursos de atualização para professores, no Brasil, recebem a denominação de “reciclagem”. Ora, até onde sabemos, apenas o lixo é reciclável. Portanto, o professor é, com esta terminologia, comparado aos dejetos inúteis produzidos pela sociedade, ao lixo.

Portanto, no neoliberalismo, o espaço de atuação do professor sofreu profunda redução. E mais, sobre o profissional da educação³ pairaram várias instâncias de controle burocrático,⁴ limitando sobremaneira sua liberdade de ação, o que não ocorreu em outras profissões.

Assim, o professor encontrava-se, **de fato e de jure**, desprestigiado em seu cotidiano: sem salário condizente com os discursos em prol da valorização do magistério, vivenciando modificações na carreira que “atrasavam” sua aposentadoria (com o estabelecimento de uma idade mínima para usufruir tal direito), com sua independência didática invadida de maneira sistemática (apesar de, formalmente, ainda possuí-la).

De forma análoga, a responsabilidade pelo fracasso do estudante também lhe foi outorgada, e, embora o poder público se abstivesse, muitas vezes, de lhe fornecer as condições mínimas para concretizar o sucesso das crianças e adolescentes sob sua responsabilidade,⁵ estabeleceu outro controle sobre a ação do educador: o Conselho de Classe Extraordinário (CoCEX), onde, a partir de 15% de conceitos não-

³ Apesar desta nomenclatura incluir, tradicionalmente, o pessoal de apoio, nós a utilizamos exclusivamente para designar os professores. Da mesma forma, o termo educador é restrito aos professores.

⁴ Respectivamente, do menor para o maior nível de abrangência: Coordenação pedagógica, Direção da unidade escolar, Conselho Escola Comunidade (CEC), Coordenadoria Regional de Educação (CRE), Secretaria Municipal de Educação (SME), além do Conselho Tutelar.

⁵ Por exemplo, a mesma Secretaria Municipal de Educação cujo empenho em reduzir o índice de reprovações se faz presente, não conseguia reduzir o número de estudantes por turma; até bem recentemente, pelo menos, era corriqueiro a existência de turmas com 40 ou mais alunos.

satisfatórios,⁶ o professor deveria explicar-se diante dos setores competentes.⁷

O CoCEX, de acordo com a Resolução SME 606, se reuniria sempre que algum responsável por aluno com conceito não-satisfatório assim o desejasse, cabendo ao professor defender-se ante um “público avaliador” composto, entre outros, por: pais de alunos com conceitos “Em Processo” EP (isto é, não – satisfatório), representantes da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e do órgão central (ou seja, a própria Secretaria Municipal de Educação). Portanto, no interior do CoCEX, o educador estava em franca minoria.⁸

Este controle sobre o professor relacionava-se com o fato de o neoliberalismo, ao propor a redução dos gastos, esquivar-se de ampliar a quantidade de salas de aula: assim, no período ora analisado, apesar do aumento da procura por novas vagas,⁹ a rede física permaneceu inalterada, com o mesmo número de unidades escolares do início da década; ainda no período 1993-2008, o poder público municipal reduziu a carga horária diária dos estudantes sob sua responsabilidade para

⁶ O conceito não-satisfatório (posteriormente denominado **Em Processo – EP**) ocorria quando o aluno não atingia, no mínimo, 40% do conteúdo programático de uma das seguintes matérias: Português, Matemática, História, Geografia ou Ciências. As demais não entram neste cálculo, sendo, apenas, **formativas**. Ver: Resolução SME 606, de 15 de março de 1996. In: *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro: DORIO*, 18/03/1996, p, 16, especialmente artigo 12 e parágrafos 1º e 2º

Perguntamos: Aquelas cinco específicas também não o seriam? Para os gestores da SME do período aqui analisado, ao que parece, não.

⁷ Ver: Resolução SME 606, de 15 de março de 1996. In: *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro: DORIO*, Rio de Janeiro, 18/03/1996, p. 16.

⁸ Ver: Resolução SME 606, de 15 de março de 1996. In: *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro: DORIO*, Rio de Janeiro, 18/03/1996, p, 16, especialmente artigos 22 e 23.

⁹ Não apenas pelas camadas populares, mas, também, pela classe média que parecia, à época, abandonar as escolas particulares devido ao elevado valor das mensalidades.

apenas 5 tempos de 50 minutos por dia, diminuindo em cerca de 16% o quantitativo total de aulas semanais.

Portanto, entre 1993 e 2008, tornou-se essencial manter o estudante o menor tempo possível na escola,¹⁰ pois o poder público precisava desta vaga (visto que não foi criada uma nova, por representar um **custo** aos cofres municipais). Para alcançar este objetivo, por conseguinte, o professor teve, durante alguns anos, sobre sua cabeça, a espada de Dâmocles, no caso presente, o CoCEX.

Com isto, penetramos no que, à primeira vista, nos parece uma contradição insolúvel das práticas neoliberais tupiniquins aplicadas à educação: se é necessário reduzir os gastos na área social, como qualificar-se a mão de obra (reclamação constante dos empresários)?

A resposta, embora complexa, caminhará na seguinte trilha: não se investe na expansão física da rede, e, tampouco, na adequada melhoria do nível salarial dos professores que atuam em sala de aula.¹¹ Contudo, o poder público municipal se impôs gastos maciços em “tecnologia de ponta”,¹² concedendo, a esta, a capacidade de resolver *per si* o quadro

¹⁰ Não discutimos a importância (óbvia, por sinal) de se reduzirem os índices absurdos de repetência na escola pública. O que analisamos é: este objetivo louvável serve de “biombo” para rebaixar-se a função da escola, diminuir a qualidade do ensino público, desestimular o professor e iludir a Sociedade, melhorando, de forma artificial, a posição do município do Rio de Janeiro nos índices oficiais. Parece-nos que tal estratégia também foi utilizada, pelo poder público municipal, na imposição da aprovação automática – que não logrou êxito em função da repercussão negativa na opinião pública e na resistência do magistério.

¹¹ Mas reajustou-se, na época, o salário dos profissionais responsáveis pela “fiscalização” pedagógica (diretores, coordenadores, etc.), aumentando-se esta folha em 64%. Ver: *O Dia*, Rio de Janeiro, 25/10/1997, p. 3. Posteriormente, as administrações municipais do período 1993-2008 passaram a estabelecer reajustes salariais anuais lineares para o funcionalismo – inclusive da Secretaria de Educação.

¹² A qual mantém a divisão entre o trabalho intelectual (os que elaboram vídeos e currículos) e o trabalho manual (os que permanecem em sala de aula).

dantesco da educação. Como exemplo, a MultiEducação, que, doravante, será analisada de forma sucinta.

A MultiEducação foi estabelecida, na cidade do Rio de Janeiro, ao longo da administração César Maia, culminando, em 1996, com as publicações da Resolução 606 e do Núcleo Curricular Básico.

Um dos princípios educativos basilares do Núcleo Curricular Básico foi o Trabalho, o qual interagiu, primeiramente, com a Identidade (SME, 1996, p. 114). Portanto, podemos afirmar que uma das prioridades da Escola neoliberal consistiria em formar o trabalhador:

Desta forma, as habilidades a serem adquiridas nas diferentes áreas de estudo ou disciplinas... tanto são instrumentos para compreensão das relações sociais, quanto podem ser vistas como formas de introdução para o trabalho. (SME, 1996, p. 122)

Assim, a Escola assumiria, novamente, o papel de introduzir o conceito Trabalho nas mentes infanto-juvenis orientando-as quanto à pretensa positividade deste valor, ajudando a formá-las ideologicamente.

Ao mesmo tempo, a MultiEducação procuraria valorizar a cultura local, em detrimento daquela identificada com o nacional; em que pese a ideia de que haveria uma articulação entre estes dois níveis, as condições materiais não possibilitaram tal realidade, impondo, muitas vezes, a ocultação de elementos mais gerais em favor dos assuntos locais:

Buscamos uma escola que desenvolva um currículo comum de experiências cognitivas, afetivas, sociais e referências culturais, levando em conta, ao mesmo tempo, a singularidade de alunos e professores. Um currículo cuja preocupação seja trabalhar com o local e com o universal (...). A proposta Multieducação tem como objetivo lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola. Múltiplas ideias e visões de mundo, múltiplos contextos e culturas de pessoas de diferentes idades e lugares. (SME, 1996, p. 107-108)

Afinal de contas, em tempos de neoliberalismo, a identidade com o Estado–Nação deveria ser evitada a todo custo – exceto em momentos específicos, como, por exemplo, durante as competições desportivas (Copa do Mundo, Olimpíadas, Pan-Americanos) ou em caso de algum conflito militar. Nas demais situações cotidianas, o nacionalismo deveria entrar em eclipse, com o auxílio do poder público.

De maneira análoga, a globalização também desvaloriza o nacional, pois este representaria um anacronismo, sendo, mesmo, ultrapassado e arcaico, ao passo que aquela representaria o novo, o futuro, a própria modernidade. Assim, apela-se aos valores culturais emanados pela comunidade local para reduzir a abrangência dos fenômenos supralocais:

No cerne de toda questão, além da identidade individual e grupal, coloca-se a necessidade de se discutir a identidade do sujeito na sua cultura, começando pela construção, por cada escola e por cada professor de seu próprio projeto pedagógico, que deveria ter como elemento central a nossa identidade como sujeitos singulares e múltiplos (SME, 1996, p. 138)

Com isto, a Nação pode ser “esquecida”, estabelecendo-se uma ligação direta entre o local e o universal, ponte esta que não passa pelo elemento nacional. A identidade, portanto, não ocorrerá necessariamente com o Estado ou a Classe, mas com a “Cultura”, a qual, propositalmente, não encontra definição neste documento, e pode significar uma multiplicidade de valores, sendo **qualquer coisa**, até mesmo o nada: uma cultura seccionada das vivências coletivas, da reflexão sobre as relações de exploração, da experiência nacional; portanto, uma cultura a-

histórica, passível de auxiliar na edificação de uma nova ordem social, mais individualista e desconectada de vínculos com quaisquer ambientes que não se confundissem com sua vizinhança.

III - Conclusão

Neste momento, a pergunta título de nosso texto precisa ser respondida. Assim, apesar das alusões, tão comuns em textos oficiais, a respeito da preocupação com a construção do indivíduo autônomo, crítico de seu tempo e consciente de sua realidade, enfim, de um cidadão capaz de se inserir no mundo e transformá-lo para melhor, na prática a MultiEducação defende, ainda que de modo sub reptício, a impossibilidade de mudança, o fim da história, alienando¹³ o indivíduo de sua função criadora, ao tentar tolher a autonomia docente e negar as condições materiais para o êxito do processo educacional.

Afinal de contas, nada se configura tão oposto às premissas definidas pelo neoliberalismo como a possibilidade do novo, e, portanto, da formação racional do indivíduo autônomo. Para os adoradores da exclusão social, o mercado constitui-se no Deus pós-moderno, onde nada existe fora de sua lógica perversa. O único prazer e/ou valor que realmente importa é o retorno financeiro, ou, então, o que dá no mesmo, o custo monetário.

¹³ Alienação da forma definida por Cornelius Castoriadis, qual seja, não perceber as instituições sociais como criações humanas, e, portanto, passíveis de serem modificadas pela própria ação humana. A alienação atribui à realidade social um valor extra-histórico, e, conseqüentemente, imutável.

Assim, o Estado como possibilidade de diminuição das desigualdades sociais constitui-se no inimigo a ser enfrentado, contido, e, finalmente, destruído. Da mesma forma, defender a possibilidade de se forjar um novo homem, fraterno e solidário, adquire foro de fantasia, devaneio, legítima loucura de sonhadores utópicos.

Após este processo de desqualificação, algumas propostas progressistas (descentralização da gestão, coexistência das esferas local/regional e nacional) podem ser incorporadas à prática pedagógica da escola neoliberal, pois não oferecem mais o risco de antanho, posto que adquiriram outro significado. No entanto, essa ressemantização de antigas proposições veio acompanhada da neutralização do professor, que se pretendeu transformar em títere de projetos pedagógicos impostos pelos eventuais ocupantes das funções de mando no aparelho burocrático educacional.

E justamente aí, neste último aspecto, reside uma das diferenças principais: na educação defendida por diversos educadores progressistas (Paulo Freire, Francisco Ferrer, Demerval Saviani e outros) não existia lugar para a limitação do papel do professor, não havia a necessidade de nivelar a educação por baixo, nem, tampouco, de colocar sobre os educadores uma estrutura de dominação e controle imposta de maneira piramidal.

Ao mesmo tempo, a educação neoliberal – aqui representada pela MultiEducação – abdica da possibilidade (utópica, provavelmente) de formar não apenas um novo homem, mas uma nova ordem mundial, pois esta que vigorava entre 1993 e 2008 lhe satisfazia plenamente.

A MultiEducação, portanto, partia do princípio de que tudo estava dado, não existindo mais projetos em disputa, e, portanto, nada mais a fazer: não haveria salvação fora da lógica inerente ao mercado, o sonho acabou, a história também. Restaria, apenas, a “realidade” empírica. Os fatos posteriores comprovariam o equívoco desta perspectiva.

Por fim, tal projeto fracassou retumbantemente: a reação docente à imposição do Conselho de Classe Extraordinário foi de tal monta que, após alguns anos, o CoCEX tornara-se letra morta, sendo finalmente abolido, e substituído, após curto interregno, pela “aprovação automática”, que impossibilitava a retenção dos estudantes, independentemente do que fora (ou não) aprendido pelos mesmos. Ainda que não restasse utopia no âmbito da burocracia pedagógica municipal, esta ainda sobrevivia no cotidiano escolar, na inabalável crença na capacidade do gênero humano e de seu ilimitado poder criador.

Mas isto é outra história...

Referências Bibliográficas

Publicação Oficial:

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). *MultiEducação*: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996.

Periódicos:

O Globo. Rio de Janeiro, 19/10/1997.

O Dia. Rio de Janeiro, 25/10/1997.

Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro: DORIO, Rio de Janeiro, 18/03/1996.

Obras e Artigos:

ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós Neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

CASTORIADIS, Cornelius. *As Encruzilhadas do Labirinto I-V*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-2001.

HOBBSAWM, Eric J. *Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª reimpressão, 1995.

JUDT, Tony. *Pós-guerra: uma história da Europa desde 1945*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

OLIVEIRA, Márcio Piñon de. “Projeto Rio Cidade: intervenção urbanística, planejamento urbano e restrição à cidadania na cidade do Rio de Janeiro”. In: X Coloquio Internacional de Geocrítica, Diez Años de Cambios En El Mundo, En La Geografía Y En Las Ciencias Sociales, 1999-2008. Barcelona, 26 - 30 de mayo de 2008, Universidad de Barcelona. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/338.htm>

VALLE, Lilian do. *A Escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

* * *