

POLÍTICAS DE FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO RIO DE JANEIRO

Ana Cláudia Carvalho Giordani
Suzana Campos Silva
Universidade Federal Fluminense – Brasil
aninhagiordani@gmail.com
suzanarb2003@yahoo.com.br

1 – Introdução

A análise aqui proposta visa produzir sentidos espaciais no âmbito da Geografia da Educação para compreender a consolidação de políticas educacionais que tiveram como consequência o acentuado fechamento de escolas estaduais no Rio de Janeiro entre 2010 e 2018. Nesse período houve intensificação de políticas de governo pautadas no atendimento de interesses econômicos neoliberais que atingiram diretamente a população mais pobre e suas práticas espaciais, negando o acesso à escola para essa parcela da população.

O fechamento de escolas reverbera na negação da experiência escolar e do saber que dela deriva, por isso é fundamental compreender a espacialização da redução de matrículas e escolas, a comprovação da restrição de acesso à escola pública e da proliferação de políticas educacionais pouco atentas à justiça territorial.

Diferentes práticas espaciais acentuam o papel das escolas públicas enquanto potenciais de enraizamento territorial, reafirmando-as enquanto espaços de construção de identidades, de subjetividades, de diálogos e de conflitos. Essas escolas podem possibilitar à população mais pobre leituras e enfrentamentos, fazendo com que essa se torne arena de reações contrárias às dominações impostas pela elite, um espaço de conflito e de dissenso, propício a insujeições.

2 – A negação da experiência escolar e sua espacialidade

A efetivação de políticas destinadas ao setor educacional, só ganhou maior impulso no Brasil nas últimas décadas, quando o país passou a ser palco de um tardio e urgente processo de universalização da educação básica. Contudo, esse processo esteve atrelado a forte atuação de instituições financeiras internacionais, que passaram a

financiar e exigir o cumprimento de metas, segundo as quais seriam criadas melhorias educacionais significativas para que o país pudesse promover a qualificação profissional necessária para atender as demandas produtivas neoliberais.

Paralelamente à ampliação do acesso a escola, principalmente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, ocorreu o processo de municipalização do Ensino Fundamental em todo território brasileiro, o que ocasionou grande redução da oferta de vagas nas redes estaduais. No Rio de Janeiro, por exemplo, a redução de matrículas no Ensino Fundamental não foi acompanhada pela ampliação da oferta nas redes municipais, o que provocou aumento do número de alunos por sala de aula e escassez de vagas.

Esse tipo de política de governo contribui para a negação da experiência escolar, provocando uma verdadeira desordem socioespacial. Assim, é mantida a produtividade do sistema capitalista, pautada no comando das classes dominantes e na desqualificação do conhecimento para os mais pobres (FRIGOTTO, 2010). São elaboradas políticas que instituem injustiças e permitem que sem a escola, não existam sujeitos e ações que possam territorializar aquele espaço, quando de fato "a justiça territorial deve ser o horizonte das políticas públicas" (LIMA, 2016a e 2016b).

Os processos que produzem essa injustiça passam pela discussão de cidadania. Ainda que para cada grupo social essa tenha um significado, o acesso a direitos básicos como alimentação, habitação, saúde e educação são inquestionáveis.

Será esse um "determinismo", que de maneira instrumentalizada faz com que o território reproduza as desigualdades entre instituições e mais ainda entre os homens? Para Santos (2007), em lugar de fortalecer a cidadania, o território assume um papel perverso, criando cidadãos desiguais, não apenas pelo seu lugar na produção, mas também em função do lugar onde vivem. A localização das pessoas no território é, de fato, em muitos momentos, produto de uma combinação entre forças de mercado e decisões de governo. O resultado desse acordo promove a injustiça territorial, que independe da vontade dos indivíduos atingidos e contribui para a acentuação da pobreza.

É central reconhecer a condição espacial, também como variável indispensável na construção, implementação e análise de políticas educacionais em diferentes escalas (GIROTTTO, 2016, p. 1128). Por isso, é importante recuperar a discussão de "virada

espacial", tratada por Soja (1993) e Smith (2002) como um marco, a partir da década de 1970, da retomada do conceito de espaço no campo das ciências sociais.

A análise dessa complexa expressão das relações sociais, que constantemente se constroem e reconstroem, é central para a Geografia. Sendo essencial considerar que a construção do espaço é resultante de determinadas condições inerentes ao estar vivo, por isso, esse não é um objeto científico afastado da ideologia e da política. Por ter sido foco de processos passados cujos vestígios nem sempre são evidentes na paisagem, o espaço muitas vezes tem aparência de neutralidade e indiferença em relação a seus conteúdos, mas sua organização é sempre um produto da prática social deliberada.

Diante de uma perspectiva materialista, a relação entre o espaço criado e organizado e as demais estruturas passa a ser importante dentro de um determinado modo de produção (SOJA, 1993). Contudo, conforme expõe Massey (2000) ao tratar da compressão tempo-espaço, não somente as forças econômicas determinam a experiência no espaço, embora esse esteja fortemente determinado por essas. Para a autora, questões de gênero, raça e até mesmo o colonialismo, podem ser influenciadores da mobilidade dos indivíduos, o que conseqüentemente interfere na cidadania, permitindo a existência de espaços sem cidadãos (SANTOS, 2007).

Para analisar políticas de governo destinadas à redução da oferta de escolas públicas é importante perceber que esse processo se apresenta como "uma cortina de fumaça", pois oculta a profunda dimensão espacial das políticas, que deixam de ser públicas (DAVIES, 2015), ao acentuarem a desigualdade territorial quanto ao acesso, a permanência e a qualidade da educação pública no Brasil.

É fundamental que os governos percebam que todas as políticas destinadas as escolas públicas devem ser feitas de acordo com os interesses dos homens e mulheres que fazem parte da construção da sua espacialidade, que não é homogênea como pressupõem as políticas de governo empregadas, mas sim diferencial, com vozes de distintos sujeitos (GIROTTO, 2016).

O direito de participar da construção da escola, estende-se ao próprio direito à cidade "que não é apenas um direito condicional de acesso àquilo que já existe, mas sim um direito ativo de fazer a cidade diferente", de formá-la mais de acordo com as necessidades coletivas, já que se o "mundo urbano foi imaginado e feito, então ele pode ser re-imaginado e refeito" (HARVEY, 2009, p. 4).

A ideia de reconstrução, no entanto, tem sido dificultada nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, porque a reestruturação da rede de ensino tem promovido a exclusão de muitos do contexto escolar no qual estavam inseridos. A escola que deixa de existir não mais faz parte da vida dos sujeitos que ali desenvolviam suas práticas espaciais. Esses agora precisam construir uma nova espacialidade, uma espacialidade diferencial. E a compreensão dessa nova espacialidade se dará por meio de um instrumento conceitual que permita articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais (LACOSTE, 1988).

Negar a experiência é negar o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (BONDÍA, 2002). A redução da oferta de vagas nas unidades escolares da rede estadual do Rio de Janeiro, ao negar a experiência escolar, também nega a possibilidade de encontro e de relação com o outro.

3 – Considerações Finais

A redução de escolas e matrículas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro evidencia uma negação da experiência escolar, na medida em que milhares de pessoas deixam de ter acesso às vagas que deixam de existir, sobretudo aquelas destinadas aos grupos menos favorecidos, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos.

É fundamental considerar as ações relacionadas as políticas de governo que compõem essa injustiça, que determina o não acesso a um direito básico - a educação. O espaço, como uma expressão complexa das relações sociais, está sendo colocado como representação fundamental, na busca dos sentidos da própria experiência escolar.

4 – Referências Bibliográficas

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** (online), n. 19, p. 20-28, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.
- DAVIES, N. A relação entre União, estados e municípios na educação: colaboração, subordinação ou omissão/irresponsabilidade compartilhada? In: ALVARENGA, M. S.; TAVARES, M. T. G. (Org.). **Poder local e políticas públicas para a educação em periferias urbanas do estado do Rio de Janeiro**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2015. p. 31-53.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, v. 1. 263p. 2010.

- GIROTTI, E.D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, p. 1121-1141, 2016.
- LACOSTE, Y. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1988.
- LIMA, I. G. A complexidade da justiça territorial. **Ensaio de Geografia**, v. 4, n. 7, p. 50-70, 2016a.
- _____. A geopolítica da favela: desafios atuais da justiça territorial no Rio de Janeiro. **Revista Cidades**, v. 13, p. 05-39, 2016b.
- MASSEY, D. O sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, p. 176-185, 2000.
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EDUSP; 7ª ed., 2007.
- SMITH, N. Geografía, diferencia y las políticas de escala. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, n. 19, p. 127-146, 2002.
- SOJA, E. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.