Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Gabriela Silva

O fechamento de turmas do ensino médio no município de São Gonçalo/RJ: repercussões da reforma gerencial do estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo
2022

Gabriela Silva

O fechamento de turmas do ensino médio no município de São Gonçalo/RJ: repercussões da reforma gerencial do Estado do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Profª Drª Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586
TESE Silva, Gabriela.
O fechamento de turmas do ensino médio no município de São Gonçalo/ RJ: repercussões da reforma gerencial do Estado do Rio de Janeiro/ Gabriela Silva. - 2022.
94f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Soares de Alvarenga Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Ensino médio – Rio de Janeiro (Estado) – Teses. 2. Reforma do ensino - Rio de Janeiro (Estado) – Teses. 3. Ensino médio – Brasil - Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6993 CDU 373.5(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Gabriela Silva

O fechamento de turmas do ensino médio no município de São Gonçalo/RJ: repercussões da reforma gerencial do Estado do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 21 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

_____

Profa. Dra. Marcia Soares de Alvarenga (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Profa. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa
Faculdade de Educação – UERJ

_____

Profa. Dra. Alessandra Nicodemos Oliveira Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2022

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Marcia Soares de Alvarenga, por acreditar no meu projeto e por me apoiar, no momento mais difícil do percurso.

Às professoras Maria Tereza Goudard Tavares e Alessandra Nicodemos Oliveira Silva e ao professor Carlos Soares Barbosa, por aceitarem o convite para compor a banca.

À minha colega de turma Fátima Mello, pela amizade e parceria durante o curso.

Aos colegas do PPEJAT, especialmente Maria Beatriz Lugão Rios, militante histórica do SEPE, que trouxe informações essenciais para a minha pesquisa.

Aos companheiros do SEPE/Niterói Josiane Peçanha, Robson Wellington e, especialmente, Rejane Machado, cuja luta contra o fechamento de escolas da rede estadual inspirou-me na escolha do meu tema de pesquisa.

Aos diretores do Colégio Estadual Ismael Branco, Wilson Gomes, Anderson Klein e Silvana Campos, pelo apoio na reta final.

À Diana Pinheiro dos Reis, pelas fotos e informações sobre o Jardim Catarina.

À minha amiga Elaine Araújo, parceria fundamental na elaboração do meu pré-projeto.

À minha amiga Fabiana Alcântara, pelas ricas contribuições para a dissertação, pelo apoio emocional nos últimos dois anos e pelo incentivo no fim dessa maratona.

À minha amiga Marta Nobre, pelo *abstract*, pelas trocas, pelo apoio durante a pandemia e pelos intervalos de lazer.

À minha amiga, irmã de fé e parceira de projetos Michele Monteiro, pela escuta e incentivo e, principalmente, por todo axé.

À minha psicóloga Elaine Mendes, apoio fundamental na reta final.

À Daniele Rocha, que trouxe o arco-íris depois da tempestade.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Gabriela. *O fechamento de turmas do ensino médio no município de São Gonçalo/RJ*: *repercussões da reforma gerencial do Estado do Rio de Janeiro*. 2022. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Embora persista uma demanda potencial para o acesso de jovens de 15 a 17 anos ao ensino médio, durante os governos Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão, entre os anos de 2010 e 2018, houve retração de matrículas nesta etapa de ensino da educação básica, conforme mostram os índices educacionais apurados no período, sendo as maiores retrações de matrículas para esta etapa na região sudeste. Considerando o problema apresentado, partimos das seguintes questões: Por que fechar escolas, interditando o acesso de jovens no sistema escolar no estado do Rio de Janeiro e, em particular, em São Gonçalo? Quais medidas da reforma gerencial ocorrida no estado do Rio de Janeiro nas gestões dos governos Cabral e Pezão aceleraram o fechamento de turmas do ensino médio em São Gonçalo? Consideradas essas questões, a pesquisa tem como objetivo principal analisar as repercussões das políticas neoliberais para o campo da educação e os efeitos da reforma gerencial no processo de fechamento de turmas do ensino médio na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro no recorte das gestões dos governos Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão. A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo apresentaremos nosso percurso teórico-metodológico, fundamentado no materialismo histórico dialético, e os procedimentos de pesquisa, que incluem revisão de literatura, baseada em produções cujas temáticas relacionam-se a esta pesquisa, coleta e análise de dados de órgãos oficiais como IBGE, MEC e SEEDUC/RJ e elaboração de mapas temáticos. No segundo capítulo, trataremos da histórica negação do direito à educação das classes populares e da falta de efetividade das políticas públicas para democratizar o ensino médio no Brasil. Analisaremos ainda as reformas gerenciais implementadas pelos governos Cabral e Pezão, que contribuíram para o sucateamento da rede estadual de ensino. No terceiro e último capítulo apresentaremos uma cartografia do direito à educação em São Gonçalo, a relação entre o poder local e as políticas públicas educacionais e os impactos do fechamento de escolas para as juventudes do município.

Palavras-chave: fechamento de escolas. ensino médio. reforma gerencial.

ABSTRACT

SILVA, Gabriela. *The closing of high school classes in the city of São Gonçalo/RJ: repercussions of the managerial reform of the State of Rio de Janeiro*. 2022. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Although there is still a potential demand for access to secondary education for young people aged 15 to 17 years old, during the Sérgio Cabral and Luiz Fernando Pezão administrations, between the years 2010 and 2018, there was a retraction in enrollments in this stage of basic education, as shown by the educational indices for the period, with the largest retractions in enrollments for this stage in the southeastern region. Considering the problem presented, we started with the following questions: Why closing schools are interdicting the access of young people in the school system in the state of Rio de Janeiro and, in particular, in São Gonçalo? Which measures of the management reform that took place in the state of Rio de Janeiro, during the administrations of Cabral and Pezão, accelerated the closing of high school classes in São Gonçalo? Considering these questions, the main objective of this research is to analyze the repercussions of neoliberal policies for the field of education and the effects of management reform in the process of closing high school classes in the public school system of the state of Rio de Janeiro during the administrations of Sergio Cabral and Luiz Fernando Pezão. The dissertation is structured in three chapters. In the first chapter, we will present our theoretical and methodological approach, based on the dialectical historical materialism, and the research procedures, which includes literature review, based on productions whose themes are related to this research, collection and analysis of data from official agencies such as IBGE, MEC and SEEDUC/RJ, and the elaboration of thematic maps. In the second chapter, we will deal with the historical denial of the right to education of the popular classes and the lack of effectiveness of public policies to democratize high school education in Brazil. We also analyze the managerial reforms implemented by the Cabral and Pezão administrations, which contributed to the scrapping of the state school system. In the third and last chapter we present a cartography of the right to education in São Gonçalo, the relationship between local power and educational public policies, and the impacts of school closures on the youth of the city.

Keywords: school closing. high school. managerial reform.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (Brasil - 2019)	17
Tabela 1 –	Escolaridade no município de São Gonçalo.....	18
Quadro 1 –	Quantidade de escolas da Rede Estadual em São Gonçalo (2010-2018)	19
Quadro 2 –	Matrículas no ensino médio no município de São Gonçalo (2010-2018)	19
Quadro 3 –	Levantamento de produção (Dissertações)	25
Quadro 4 –	Levantamento de produção (Artigos)	28
Quadro 5 –	Grade Curricular do Curso Secundário Fundamental (1931)	37
Quadro 6 –	Disciplinas Obrigatórias do Curso Secundário Complementar (1931) .	38
Quadro 7 –	Grade Curricular do Curso Ginasial (1942)	39
Quadro 8 –	Disciplinas do Curso Clássico (1942)	39
Quadro 9 –	Disciplinas do Curso Científico (1942)	40
Mapa 1 –	Localização do Município de São Gonçalo.....	52
Mapa 2 –	Distritos do Município de São Gonçalo	53
Quadro 10 –	Bairros de São Gonçalo	54
Quadro 11 –	Escolas estaduais com a maior concentração de matrículas no ensino médio em São Gonçalo (2018)	61
Figura 2 –	Pirâmide Etária do Município de São Gonçalo (2018)	62
Quadro 12 –	Escolas estaduais fechadas no município de São Gonçalo (2010-2018)	65
Mapa 3 –	Escolas estaduais fechadas em São Gonçalo (2010-2018)	67
Foto 1 –	Colégio Estadual Suely Motta Seixas	69
Foto 2 –	Manifestação dos profissionais de educação contra o fechamento de escolas	70
Foto 3 –	Colégio Estadual Suely Motta Seixas (2022)	72
Quadro 13 –	Escolas Estaduais localizadas no Município de São Gonçalo (2022) ...	76

Quadro 14 – Matrículas de Ensino Médio na Rede Estadual em São Gonçalo (Agosto de 2022) 78
Mapa 4 – Matrículas de Ensino Médio na Rede Estadual em São Gonçalo (Agosto de 2022) 81
Quadro 15 – Número de escolas/matrículas de ensino médio por bairro/distrito de São Gonçalo (2022) 82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAGE	Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar
Cap.	Capitão
CE	Colégio Estadual
Cel.	Coronel
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
Com.	Comendador
CRAS	Centro de Referência e Assistência Social
D.	Dom
Dep.	Deputado/Deputada
Des.	Desembargador
Dr.	Doutor
EE	Escola Estadual
EM	Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FFP	Faculdade de Formação de Professores
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MBCC	Movimento pela Base Comum Curricular

Min.	Ministro
Mons.	Monsenhor
Mj.	Major
Pe.	Padre
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Socias
PPEJAT	Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora
Pr.	Pastor
Prof.	Professor
Profª	Professora
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
S. Ten.	Subtenente
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE SÍMBOLOS

%	Porcentagem
ha	Hectare
km^2	Quilômetro Quadrado
kW	Quilowatt

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	**PERCURSO METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA**.....	22
1.1	**Aproximação da pesquisadora com o materialismo histórico dialético**	22
1.2	**Revisão de literatura**	24
2	**POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**.....	31
2.1	**A histórica negação do direito à educação das classes populares**.....	31
2.2	**A dualidade reiterada do ensino médio no contexto do capitalismo dependente no Brasil**	36
2.3	**O ensino médio na reforma educacional do governo militar**.....	41
2.4	**O ensino médio no contexto da reforma gerencial dos governos Cabral e Pezão**	46
3	**CARTOGRAFIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM SÃO GONÇALO: O FENÔMENO DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS/TURMAS DO ENSINO MÉDIO**	52
3.1	**São Gonçalo: aspectos geográficos, históricos e econômicos**.....	52
3.2	**O município de São Gonçalo: a relação entre o poder local e as políticas educacionais**	56
3.3	**Educação como um direito à cidade no território de São Gonçalo**	58
3.4	**O fechamento das escolas em São Gonçalo - um golpe no direito à cidade**	64
3.4.1	Mapeando as escolas fechadas	64
3.4.2	Retrato da Rede Estadual em São Gonçalo em 2022	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

Apresentação

Nasci em São Gonçalo e como muitos gonçalenses, busquei oportunidades de estudo no município vizinho, Niterói, na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde fiz a licenciatura em Letras. Fui a primeira pessoa da família a entrar numa universidade, motivo de orgulho para meu pai, que começou a trabalhar aos 14 anos, e minha mãe, dona de casa. Ainda assim, considero-me privilegiada por, durante a adolescência e juventude, não precisar conciliar estudo e trabalho, realidade de muitos estudantes brasileiros.

Um ano depois de formada, em 1998, passei no meu primeiro concurso, assumindo matrícula como professora da rede estadual em uma escola de Niterói, e no mesmo ano fui aprovada também no concurso da prefeitura de São Gonçalo. Durante onze anos trabalhei nas duas redes, nos dois municípios, no ensino fundamental e médio.

Em 2005 iniciei minha segunda graduação, licenciatura em História, desta vez na UERJ/FFP. Meu propósito era ampliar meus conhecimentos, principalmente para as aulas de Literatura, e cada vez mais investir em uma prática pedagógica crítica. Foi muito enriquecedora a experiência de voltar à universidade, especialmente sendo esta localizada na minha terra natal. Além disso, encontrei na FFP um ambiente de acolhimento e resistência.

Afastei-me da vida acadêmica, mas nunca da militância. Nos últimos anos, participei de mobilizações contra o sucateamento e o enxugamento da rede, lideradas pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), o qual, desde que o economista Wilson Risolia assumiu a Secretaria Estadual Educação, em 2010, vem denunciando o fechamento de turmas e a queda do número de matrículas. Uma dessas ações foi a assinatura, em conjunto com diversas entidades, do Manifesto em Defesa da Educação Pública no Rio de Janeiro no Rio de Janeiro em novembro de 2011. Além disso, durante os governos Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão, o Sepe sempre divulgou estudos que apontavam a diminuição do número de matrículas e acionou a justiça para impedir a reestruturação da rede. Foi essa luta incessante que me instigou a pesquisar sobre o tema e contribuir também para a transformação dessa realidade.

Em 2018 tivemos uma vitória: a aprovação da Lei 8.175. A partir da promulgação dessa lei, o fechamento ou a transferência de unidades de ensino público, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, deverão ser precedidas da manifestação o do Conselho Estadual de Educação e do Conselho Escola Comunidade da Unidade onde haja tais intenções. Não fosse

a nossa luta, o enxugamento da rede continuaria. No entanto, precisamos garantir ainda – e nesse desafio contamos com o apoio do Sepe – uma gestão democrática em todas as escolas.

Em 2019, resolvi enfrentar o desafio de um processo seletivo para o mestrado. O Programa de Pós-Graduação em Educação da FFP, especialmente a linha de pesquisa *Políticas, Direitos e Desigualdades*, dialogava com minha história de vida no magistério e minha prática ao longo de todos esses anos, trabalhando em escola pública com alunos de classes populares, resistindo às adversidades impostas pelos sucessivos governos que não valorizam a educação. E o meu tema de pesquisa, fechamento de escolas em áreas periféricas, relacionava-se àquela linha, uma vez que permite refletir sobre os processos de enxugamento do Estado, em detrimento da superação das desigualdades. Ademais, a possibilidade de voltar à instituição onde concluí minha segunda graduação era muito inspiradora.

Já como aluna do Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, passei a integrar o grupo de pesquisa *Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora* (PPEJAT), coordenado pela professora Márcia Alvarenga. Nossas pesquisas envolvem aproximações temáticas, cujas abordagens teórico-metodológicas são orientadas pelo materialismo histórico dialético, delineado por Karl Marx. Logo, nesta pesquisa buscamos compreender um problema da realidade tomado como objeto de pesquisa – o fechamento de escolas do ensino médio de São Gonçalo – em suas relações mais amplas, a partir de seus aspectos conflitivos, dinâmicos e históricos, que afetam o direito básico de acesso à escola.

Uma grande motivação para escrever essa dissertação é pensar que minha experiência de 24 anos de magistério, como nos ensinou Paulo Freire (1996), não se configurará num acúmulo acrítico de vivências. Eu quero construir um conjunto de reflexões sobre a minha práxis, com uma rigorosidade metodológica que um pensar ingênuo não tolera. Em outras palavras, pretendo superar a aparência de questões relacionadas à educação, em particular na realidade situada no município de São Gonçalo/RJ.

Contextualização do problema

Durante 22 anos trabalhei em uma escola da Rede Estadual localizada no centro do município de Niterói. Trata-se de uma unidade de grande porte, que chegou a receber 3.000 estudantes no fim da década de 1990, atendendo exclusivamente a alunos do ensino médio.

A maioria dos alunos matriculados nessa escola residia (e ainda reside) em municípios vizinhos, principalmente São Gonçalo. Quando eu perguntava a razão pela qual percorriam grandes distâncias para concluir seus estudos, alguns respondiam não haver escolas de ensino médio em seus bairros/cidades. Outros argumentavam que as escolas existentes não ofereciam um ensino de qualidade. O problema era maior do que se apresentava, pois envolvia questões além da realidade aparente das situações relatadas pelos estudantes. Como afirma Kosik:

> O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela o seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 1976, p. 15)

Cury (2000) entende a realidade, na qual está inserida a educação, como um espaço de lutas. Dessa forma, apresenta cinco categorias − contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia − que refletem aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Segundo o autor:

> A *categoria da totalidade* justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla.

E conclui:

> Sob o ponto de vista da sociedade, eliminar a totalidade significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre os mesmos. Considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado. (CURY, 2000, p.27)

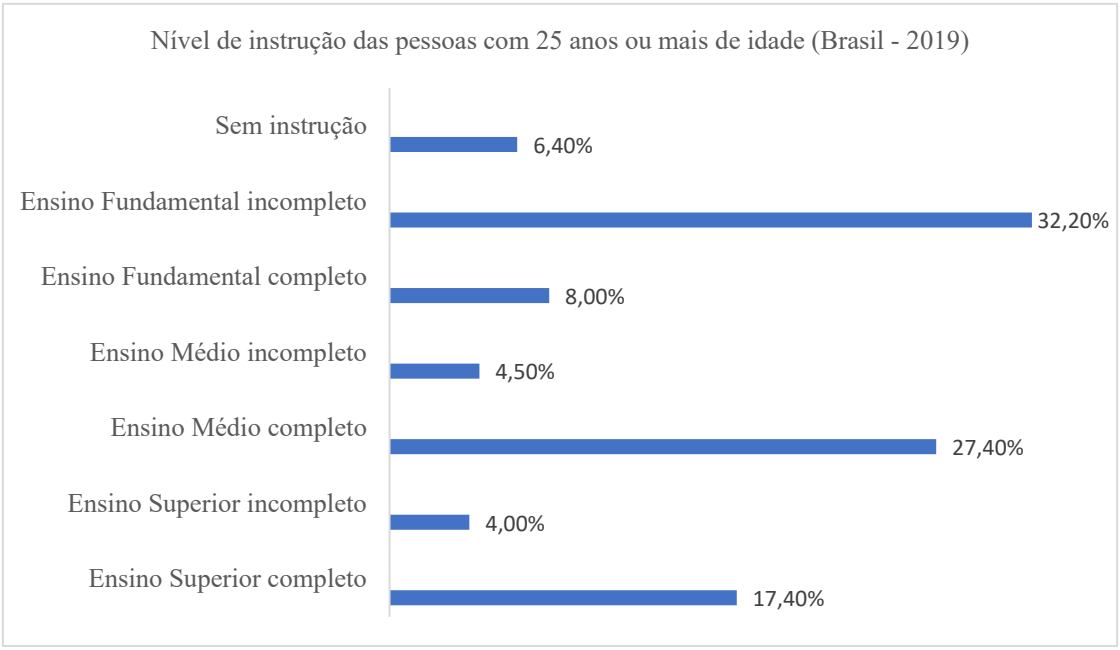
Logo, tais observações, surgidas na minha prática como educadora, contribuíram para que eu me tornasse também uma pesquisadora. Comecei, então, a buscar compreender a realidade a partir dos estudos realizados por Davies e Alcântara (2019 e 2020), os quais têm analisado a evolução de matrículas da educação básica. O total de matrículas na rede estadual do Rio de Janeiro reduziu de 1.307.090 (2007) para 694.132 (2017), ou seja, menos 612.958 (-46,9%). Especificamente em relação ao ensino médio regular e ao ensino médio na modalidade de EJA, os autores examinam que nesta etapa da educação básica, entre 2007 e 2017, a trajetória de redução de matrículas foi 534.514 (2007) e 424.216 (2017) com redução de 110.298. A mesma tendência ocorreu em relação ao ensino médio-EJA, de 124.544 (2007) para 93.925. Nesta modalidade, a redução foi de 30.619 matrículas. No município de São Gonçalo, o número de matrículas na rede estadual diminuiu de 90.784 (2007) para 46.396 (2017), uma redução de -44.388 (-48,9%).

Levando em consideração todas as unidades da Federação, houve uma redução de 21.927.300 (2007) para 16.222.814 (2017), ou seja, menos 5.704.486 matrículas (-26%). Portanto, os estudos dos autores mostram que, de todas as redes estaduais, o estado do Rio de Janeiro foi o que mais reduziu a oferta de matrículas. E no município de São Gonçalo a redução de matrículas está bem próxima do índice estadual.

A redução de vagas, no entanto, vai de encontro à necessidade de elevar o índice de escolaridade da população brasileira. De acordo com os resultados PNAD Educação de 2019[1], mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) das pessoas com 25 anos ou mais não haviam concluído o ensino médio, conforme pode ser observado na figura a seguir.

[1]Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio

Figura 1 - Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (Brasil - 2019)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019

É importante ressaltar que a meta 3 da Lei n° 13.005/2014 , Plano Nacional de Educação (PNE), previa que, até 2016**, toda a população brasileira entre 15 e 17 anos estivesse frequentando o ensino médio.** A meta também incluía elevar, até o fim da vigência do plano, em 2024, a taxa líquida de matrículas para 85%. No entanto, os dados da PNAD Educação de 2019 mostram que as metas estão longe de serem alcançadas. Portanto, o fechamento de turmas escolas de ensino médio é uma contradição com relação ao direito à educação, pois vai de encontro ao que determina a legislação e à demanda potencial para o acesso de jovens e adultos ao ensino médio, conforme mostrou a figura acima.

Delimitação do objeto da pesquisa

Antes de apresentarmos dados referentes à oferta de matrículas da rede estadual em São Gonçalo, traremos indicadores econômicos e educacionais do município[2].

[2] Para obter os dados, consultei tabelas elaboradas pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, a partir de dados do IBGE, disponíveis em <http://www.atlasbrasil.org.br> Acesso em 27 de jan. de 2021.

De acordo com a regionalização do IBGE, São Gonçalo está inserido na Mesorregião Metropolitana do Rio de Janeiro, com mais 30 municípios, e na Microrregião do Rio de Janeiro, junto a outros 16. Já nas Regiões de Governo do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo pertence à Região Metropolitana.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de São Gonçalo foi de 0,739 para o ano de 2010. Em 2000 foi de 0,543 e em 1991, 0,543. Apesar do crescimento, o município ainda está abaixo da média encontrada para o estado do Rio de Janeiro (0,761) e bem abaixo do município vizinho, Niterói, cujo IDHM foi de 0,837.

O Produto Interno Bruto (PIB) de São Gonçalo em 2017 foi de R$ 16.042.756,60 (x1000), sendo apenas R$ 60.565,77 (x1000) referentes à agricultura e pecuária e R$1.736.697,52(x1000) referentes ao setor industrial. O grande destaque fica para o setor de serviços e de administração pública, que concentraram cerca de 88,8% do valor do PIB do município.

Segundo dados de 2010, a renda média mensal dos trabalhadores formais em São Gonçalo é de 2,1 salários mínimos, ocupando o 32º lugar do estado do Rio de Janeiro. Além disso, o PIB per capita foi de 16.408,34 para o ano de 2017, 85ª posição do estado, que possui 92 municípios.

Ainda sobre os dados do censo de 2010, a renda per capita do município para o aquele ano foi de R$ 669,30. Em 1991 esse número foi de R$ 388,85 e em 2000 de R$ 539,00. A porcentagem de população extremamente pobre era de 5,92% em 1991 e passou para 1,55% em 2010. A porcentagem de pobres também reduziu, sendo de 21,94% em 1991 para 6,19% em 2010. Entretanto, esses números devem ser analisados em conjunto com os de outros municípios do Brasil, onde houve seguidas ações do governo federal para o combate à pobreza.

Apresentamos agora os indicadores relacionados à escolaridade.

Tabela 1 - Escolaridade no município de São Gonçalo (RJ)

Territorialidades	% de 15 a 17 anos de idade com ensino fundamental completo	% de 18 a 24 anos de idade com ensino fundamental completo	% de 25 anos ou mais de idade com ensino fundamental completo	% de 18 a 24 anos de idade com ensino médio completo	% de 25 anos ou mais de idade com ensino médio completo	% de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo	Expectativa de anos de estudo aos 18 anos de idade
Brasil	57,24	74,24	50,75	47,47	35,83	11,27	9,54
São Gonçalo (RJ)	57,28	80,45	61,72	54,32	41,49	7,12	9,08

Fonte: Censo do IBGE (2010)

De acordo com o censo do IBGE de 2010, somente 54,32% dos jovens entre 18 e 24 anos que residem no município de São Gonçalo haviam concluído o ensino médio e dentre as pessoas com 25 anos ou mais, o índice cai para 41,49%. Os dados informam, portanto, que no segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro, a democratização do ensino médio está longe de ser alcançada.

Por outro lado, entre 2010 e 2018, 20 escolas estaduais foram fechadas em São Gonçalo, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1- Quantidade de escolas da Rede Estadual em São Gonçalo (2010-2018)

ANO	Escolas
2010	95
2011	93
2012	91
2013	86
2014	78
2015	76
2016	76
2017	75
2018	75

Fonte: Censo Escolar/INEP 2010-2018

Quadro 2 - Matrículas no Ensino Médio no Município de São Gonçalo (2010-2018)

ANO	Rede Estadual				Rede Privada			
	1ª série	2ª série	3ª série	Total	1ª série	2ª série	3ª série	Total
2010	8.947	6.294	4.902.	20.143	2.283	1.807	1.582	5.672
2011	8.634	6.000	4.680	19.314	2.365	1.777	1.606	5.748
2012	7.979	5.887	4.621	18.487	2.629	2.070	1.698	6.402
2013	8.366	5.700	4.491	18.557	2.585	2.112	1.865	6.562
2014	8.486	6.363	4.612	19.461	2.786	2.147	1.961	6.894
2015	8.534	6.132	4.945	19.611	2.540	2.115	1.883	6.538
2016	8.459	6.189	4.582	19.230	2.321	2.050	1.834	6.205
2017	7.851	5.829	4.986	18.666	2.405	1.940	1.891	6.236
2018	7.480	5.956	4.791	18.227	2.054	1.883	1.652	5.589

Fonte: Censo Escolar/INEP 2010-2018

O quadro acima mostra que, no período pesquisado, foram registradas menos 1.916 matrículas na rede estadual no município de São Gonçalo. Na rede privada, o número de matrículas manteve-se estável, ou seja, aparentemente não houve uma migração da escola pública para a privada. A queda de matrículas na rede estadual ocorreu principalmente na primeira série, indicando que o fechamento de turmas/escolas pode estar dificultando o acesso do estudante ao ensino médio.

Estes dados trazidos para a pesquisa fazem parte de um dos nossos pontos de partida para analisar o fenômeno do fechamento de escolas e/ou turmas de ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro, tomando como recorte o município de São Gonçalo. Procuramos

interrogar este fenômeno como parte de uma realidade maior, indo para além da aparência dos dados quantitativos. Ou seja, buscamos superar a nossa concepção da realidade, não somente constatando o que ela nos mostra, mas, também, o que esconde (KOSIK, 1976). Assim, analisaremos aspectos que estão subsumidos, não explicitados, em relação ao fechamento de escolas e/ou turmas no município que possui a segunda maior população do estado do Rio de Janeiro.

Dessa forma, a partir de minhas vivências como educadora e apoiada no referencial teórico crítico, cheguei ao meu problema de pesquisa:

Embora persista demanda potencial para o acesso de jovens de 15 a 17 anos ao ensino médio, durante os governos Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão houve retração de matrículas nesta etapa de ensino da Educação Básica, conforme mostram os índices educacionais apurados no período, sendo as maiores retrações de matrículas para esta etapa na região sudeste.

Questões e objetivos

Considerando o problema apresentado, partimos das seguintes questões:

Por que fechar escolas e turmas, interditando o acesso de jovens no sistema escolar no estado do Rio de Janeiro e, em particular, em São Gonçalo?

Quais medidas da reforma gerencial ocorrida no estado do Rio de Janeiro nas gestões dos governos Cabral e Pezão aceleraram o fechamento de turmas do Ensino Médio em São Gonçalo?

Consideradas essas questões, a pesquisa tem os seguintes objetivos:

Objetivo principal:

Analisar as repercussões das políticas neoliberais para o campo da educação e os efeitos da reforma gerencial no processo de fechamento de turmas do ensino médio na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro no recorte das gestões dos governos Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão.

Objetivos específicos:

▪ Sistematizar informações referentes ao atendimento da demanda para o Ensino Médio na rede estadual, tomando como ponto de partida a dimensão espacial da oferta desta etapa de ensino no município de São Gonçalo;

▪ Construir uma cartografia das escolas da rede estadual que reduziram ou fecharam turmas do Ensino Médio no município de São Gonçalo/RJ;

▪ Examinar os efeitos de fechamento de turmas do ensino médio para as juventudes de São Gonçalo/RJ, a partir de relatos de lideranças do Sindicato dos Profissionais de Educação (SEPE) que atuaram contra o fechamento de escolas no município.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, apresentamos nosso percurso teórico-metodológico, fundamentado no materialismo histórico dialético, os procedimentos de pesquisa e, por último, uma revisão de literatura, feita a partir do levantamento de produção sobre temáticas relacionadas a esta pesquisa.

No segundo capítulo tratamos da histórica negação do direito à educação das classes populares e da falta de efetividade das políticas públicas para democratizar o ensino médio no Brasil. Apresentamos também os projetos para o ensino médio nos governos Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão.

No terceiro e último capítulo apresentamos uma cartografia do direito à educação em São Gonçalo, a relação entre o poder local e as políticas públicas educacionais e os impactos do fechamento de escolas para as juventudes do município, especialmente no bairro Jardim Catarina.

1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1. Aproximação da pesquisadora com o materialismo histórico dialético

Nesta dissertação estudamos as políticas públicas educacionais a partir de uma abordagem teórico-metodológica – o materialismo histórico dialético de Karl Marx − que requer leituras e análises do movimento da realidade, a partir de uma perspectiva histórica. Dentre os autores que analisam conceitos e categorias desse referencial teórico-metodológico estão José Paulo Netto, Karel Kosik e Gaudêncio Frigotto.

Netto (2011) menciona interpretações equivocadas que deformaram a concepção teórico-metodológica de Marx, inclusive por parte de seus seguidores, uma representação simplista da obra marxiana:

> (...) surgiu farta literatura manualesca, apresentando o método de Marx como resumível nos "princípios fundamentais" do materialismo dialético e do materialismo histórico, sendo a *lógica dialética* "aplicável" indiferentemente à natureza e à sociedade, bastando o conhecimento das suas *leis* (as célebres "leis da dialética") para assegurar o bom andamento das pesquisas. Assim, o conhecimento da realidade não demandaria os sempre árduos esforços investigativos, substituídos pela simples "aplicação" do método de Marx, que haveria de "solucionar" todos os problemas: uma análise "econômica' da sociedade forneceria a "explicação" do sistema político, das formas culturais, etc. (NETTO, 2011, pp.12-13)

Outro equívoco, segundo Netto, foi considerar que Marx situou o "fator econômico" como determinante em relação aos "fatores" sociais e culturais. O autor afirma que tal concepção reducionista não é condizente com o pensamento de Marx e que vários estudiosos como István Mészáros, György Lukács e Ellen Wood já demonstraram a sua inconsistência.

Somente após 15 anos de pesquisa Marx formulou os elementos centrais de seu método, texto esse que aparece na introdução aos manuscritos publicados postumamente sob o título *Elementos fundamentais para a crítica da economia política. Rascunhos, 1857-1858*.

Marx foi profundamente influenciado pelo filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel, porém, com o passar do tempo, percebeu contradições internas na dialética hegeliana. Dessa forma, o materialismo histórico buscou romper com a tradição idealista, uma vez que esta não conseguia concretizar nada que de fato modificasse a sociedade.

Netto explica a teoria e o método de Marx:

> (...) a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal* (do pensamento). Prossigamos: para Marx, o objeto da pesquisa (no caso a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto.

E conclui:

> (...) capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano do ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, pp. 21-22)

Outro autor com o qual construímos nosso referencial teórico-metodológico é Gaudêncio Frigotto. Frigotto caracteriza a dialética materialista como uma postura, um método de investigação e uma práxis. O método requer primeiramente uma crítica; em seguida, a construção de um conhecimento "novo"; e, finalmente, uma nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Segundo o autor, apreender as leis dos fenômenos na sua totalidade concreta:

> (...) implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. (FRIGOTTO, 2000, p. 79)

Portanto, a abordagem teórico-metodológica à qual recorremos contribuirá para o processo de construção do objeto de pesquisa, uma vez que o materialismo histórico dialético busca compreender o objeto de estudo em sua historicidade, indo além da aparência do que ele manifesta. Dessa forma, para analisar o fenômeno do fechamento de turmas e/ou escolas de ensino médio no município de São Gonçalo, serão adotados procedimentos de pesquisa que envolvem revisão de literatura e o uso de cartografia, como procedimento de identificação e mapeamento das escolas fechadas em São Gonçalo.

Embora, na perspectiva do materialismo histórico dialético haja separação entre quantitativo e qualitativo, esta pesquisa busca superar uma aparente oposição entre tais abordagens. Conforme lembra Marques, "não podemos concebê-las uma sem a outra, nem numa separada da outra." (MARQUES, 1997, pp.22-23). Nesse sentido, os dados quantitativos são pontos de partida para a apreensão e análise do objeto de pesquisa.

O levantamento de sinopses estatísticas do IBGE e do INEP contribuíram para realizar a cartografia do fechamento de escolas no ensino médio em São Gonçalo. Assim, esses dados são o ponto de partida para a leitura da realidade, isto é, a análise dos aspectos ideológicos, inter-relacionados a políticas públicas em uma determinada conjuntura social, política e econômica.

Trabalhamos com a ideia da cartografia temática como representação e comunicação visual do fenômeno. Como explicam Sampaio e Brandalize (2018), uma cartografia ou mapa temático consiste em uma forma de comunicação que faz uso de vários elementos gráficos/visuais para transmitir uma mensagem, considerando o objetivo que dele se fará uso.

Para alcançar um dos objetivos da pesquisa – examinar os efeitos do fechamento de turmas do ensino médio para as juventudes do município de São Gonçalo/RJ −, descrevemos o processo de fechamento de uma escola que oferecia turmas de ensino médio – o CE Profª Suely Motta Seixas, no Jardim Catarina. A unidade escolar estava localizada no bairro mais populoso do município, que cresceu de forma desordenada, e cujos moradores não têm acesso a serviços públicos de qualidade. Portanto, para os estudantes do local, é ainda mais desafiador o acesso à educação.

Por conta da pandemia de COVID 19, que nos obrigou ao isolamento social, e à dificuldade de obter dados no site oficial da SEEDUC, contamos com o apoio do SEPE para mapear as escolas fechadas. Colhemos também depoimentos de duas profissionais de educação da Rede Estadual, a fim de examinar os efeitos do fechamento de turmas para as juventudes de São Gonçalo.

A seguir apresentaremos uma revisão de literatura, feita a partir da leitura de dissertações e artigos cujas temáticas relacionam-se a esta pesquisa. Assim, foi possível selecionar documentos e bibliografia que fundamentaram os capítulos seguintes.

1.2. Revisão de Literatura

A revisão de literatura é uma análise bibliográfica detalhada referente a trabalhos já publicados sobre temáticas relacionadas à pesquisa, que envolve busca em bancos de dados de universidades e bibliotecas digitais como SciELO (Scientific Electronic Library Online), seguida de análise, síntese e interpretação das informações. É um procedimento inevitável

para atualizar os conhecimentos sobre o tema, suas lacunas e as contribuições dos pesquisadores que nos antecederam.

Dessa forma, neste movimento inicial de pesquisa, fundamentada no materialismo histórico dialético, realizamos uma busca por dissertações e teses de programas de pós-graduação em educação no estado do Rio de Janeiro, defendidas entre 2010 e 2019, a partir de algumas palavras-chave: fechamento de escolas; ensino médio; reforma gerencial. Nosso objetivo era compreender o que vem sendo produzido cientificamente sobre o fechamento de escolas e/ ou turmas de ensino médio na rede estadual.

Quadro 3 - Levantamento de produção (Dissertações)

Classificação	Título	Autor	Ano	Instituição
Dissertação	Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo	Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro	2013	UERJ/FFP
Dissertação	Sob nova direção: o gerenciamento empresarial na rede pública estadual do Rio de Janeiro (2010 - 2014)	Marlon da Costa Guimarães	2015	UFRJ
Dissertação	A cruzada do capital pela hegemonia do chão da escola: a ideologia da qualidade da educação e a gestão integrada da escola (GIDE) como mecanismos de controle do mercado	Rebeca Martins de Souza	2017	UFRJ
Dissertação	O IDEB além da nossa conta: as relações político-pedagógicas entre o índice de desenvolvimento da educação básica e a macroeconomia	Luciano Vasconcelos dos Santos	2019	UERJ/FFP
Dissertação	A contrarreforma do ensino médio: ações do empresariado para a educação da classe trabalhadora	Cairo Lima Oliveira Almeida	2018	UFF

Fonte: Bancos de teses e dissertações das respectivas universidades.

O quadro acima informa que, até o momento, e no período temporal em que o levantamento foi feito, não encontramos pesquisas sobre o fechamento de escolas em espaços urbanos, o que mostra a relevância da nossa pesquisa. A escolha das dissertações foi motivada, sobretudo, pelas linhas de pesquisas e referenciais teórico-metodológicos dos seus autores. Todas as pesquisas utilizaram o materialismo histórico dialético de Karl Marx, método que consideramos mais adequado ao nosso campo de pesquisa. Assim, passaremos, a seguir, a uma breve análise dos trabalhos.

Cordeiro (2013) denuncia o fechamento em massa de escolas localizadas em áreas rurais e de transferência de alunos para escolas de maior porte, principalmente em áreas

urbanas, sem consulta à comunidade. Essa política − nucleação escolar − vem gerando conflitos e contradições no que diz respeito à luta pelo direito à educação no campo. Como procedimento de pesquisa, a autora realizou uma revisão de literatura acerca dos paradigmas de educação rural e de educação do campo, análise de legislação e documentos, levantamento de dados a respeito da oferta escolar rural no estado do Rio de Janeiro e entrevistas com os sujeitos afetados pelo processo de fechamento de suas escolas. A partir do levantamento de dados foi possível elaborar tabelas, gráficos e mapas ilustrativos, que representam a materialidade e a expansão do processo de nucleação escolar. Tomando como referência a *escuta sensível e metódica* de Pierre Bordieu e a concepção de *dialogicidade* de Paulo Freire, a autora pôde compreender os impactos da política de nucleação na vida dos entrevistados. E assim conclui:

> (...) a educação rural constitui espaços do Estado na forma de territórios escolares enquanto a educação do campo pode formar contraespaços de resistência aos espaços/territórios da educação rural, sendo estes contraespaços as localidades de fato ocupadas pelo movimento: assentamentos, acampamentos, associações, sindicatos, reservas extrativistas, reservas indígenas, quilombos e, por que não, escolas. Perder o território escolar do Estado, por meio da política de nucleação de escolas rurais, significa perder não só um território público e um lugar de vivência, mas talvez o mais importante, significa perder um possível contraespaço e, por consequência, a formação de uma espacialidade de resistência. (CORDEIRO, 2013, p.135)

Três das dissertações selecionadas destacam o papel da Gestão Integrada da Escola (GIDE) e dos Agentes de Acompanhamento de Gestão Escolar (AAGEs) na condução da política educacional adotada pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) a partir de 2010.

A pesquisa de Guimarães (2015) aborda os principais aspectos da reestruturação organizacional implementada na rede estadual de ensino a partir de 2010, apresentando os reflexos da dinâmica estabelecida pela relação capital-trabalho para a atual política educacional. Dessa forma, o autor discute como os métodos gerenciais, mediados pela atuação de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e por grupos empresariais, alcançam as escolas estaduais. Dentre os teóricos que fundamentam o trabalho, destacam-se Karl Marx, Friedrich Engels, Ricardo Antunes, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili e Dermeval Saviani. Nas considerações finais Guimarães afirma que:

> (..) o caráter dualista do ensino vem sendo reforçado e aprofundado pelo processo de reestruturação da rede pública estadual fluminense, tanto por ocultar a manutenção dos privilégios da classe dominante utilizando-se do discurso da qualidade da escola pública voltada à classe trabalhadora, quanto pela própria reestruturação em si, que, ao reduzir a autonomia dos trabalhadores da educação,

> constrói mecanismos de engessamento do ensino, atingindo diretamente a formação discente.(GUIMARÃES, 2015, p.100-101)

A dissertação de Souza (2017) pertence ao mesmo programa, linha de pesquisa e teve a mesma orientação do trabalho citado anteriormente. A autora problematiza a concepção de qualidade da educação difundida na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro a partir de 2010. Amparada no referencial teórico metodológico de Antonio Gramsci, principalmente em seus conceitos de Estado "ampliado", de ideologia e de hegemonia, Souza conclui que:

> (...) a concepção de qualidade da educação que a GIDE expressa e busca penetrar nas escolas ratifica a tendência instrumental, gerencialista e missionário salvacionista que tem ganhado centralidade nas políticas públicas de educação, em conformidade com a recomposição do grande capital, e, para além, que esta concepção vem se constituindo como ideologia orgânica, desenvolvida por frações do bloco histórico capitalista, capaz de hegemonizar práticas e ide ias no âmbito educacional via consentimento ativo; silenciar divergências via coerção, mantendo, ainda assim, a aparência democrática da política; expandir a lógica mercantil de produtividade na escola e a extração de mais-valor do trabalho docente; e, fundamentalmente, controlar, com maior proximidade e intensidade, o processo de formação da classe trabalhadora. (SOUZA, 2017, pp. 7-8)

Santos (2019) investiga em sua pesquisa as relações entre os principais instrumentos de política macroeconômica implementadas no Brasil a partir de 1995 e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. No âmbito da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, o autor interroga quais propostas de políticas públicas foram implementadas tendo como referências os resultados aferidos e projetados do IDEB. Utilizando-se do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, o trabalho explicita as relações entre as mudanças que vêm ocorrendo na materialidade das relações capitalistas e as reformas do Estado e da educação. Para Santos:

> É neste cenário que a criação do IDEB e as iniciativas de avaliação de desempenho, emergem, e se articulam com o avanço mercantil sobre os eixos estruturantes do processo pedagógico: objetivos/avaliação, conteúdos/métodos, organização/gestão, colocando-os afinados às competências exigidas para a formação do indivíduo "empregável" em ambientes "flexíveis" e sob frágil regulação e proteção das suas condições de trabalho. (SANTOS, 2019, p. 7)

A dissertação de Almeida (2018) analisa a relação da classe dominante com o Estado brasileiro e como essa relação – em variados momentos históricos − teve diferentes arranjos e efeitos políticos para a classe trabalhadora. A relação do empresariado com a educação da classe trabalhadora é evidenciada com a apresentação de uma série de experiências educacionais viabilizadas pelo empresariado a partir de institutos e fundações. A associação

dos empresários ao Movimento pela Base Comum Curricular (MBCC) marca o interesse do empresariado pelo ensino médio. Almeida conclui afirmando que:

> (...) a ação empresarial favorece um projeto educacional para a classe trabalhadora; esse projeto abarca várias dimensões da escola. Dentre outras concepções o empresariado propõe uma experiência educacional que desenvolva competências e habilidades; propõe um currículo para a formação científica e tecnológica articulada as experiências de trabalho no mercado e uma educação adequada as demandas por inovações no setor produtivo e de serviços. (ALMEIDA, 2018, p.189)

Consideramos, portanto, que a leitura dessas dissertações, sobretudo de algumas de suas referências bibliográficas, contribuiu para a construção dos capítulos seguintes da nossa pesquisa.

Dando prosseguimento à revisão de literatura, fizemos um levantamento de artigos em periódicos publicados no período de 2010 e 2020, na base de dados do SciELO, sobre fechamento de escolas. Somente foram encontrados dois artigos com a temática, sendo um deles sobre fechamento de escolas do campo.

Quadro 4 - Levantamento de Produção (Artigos)

Título	Autor(es)	Ano	Periódico
A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo	Eduardo Donizeti Girotto	2016	Educação e Sociedade
Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento	Francisca Marli Rodrigues de Andrade e Marcela Pereira Mendes Rodrigues	2020	Educação em Revista

Fonte: Base de dados do SciELO

O artigo de Girotto (2016) discute o projeto de reorganização escolar da rede estadual de São Paulo por ciclos de ensino, apresentado pelo governo em 2015. Com a mudança, uma região com três escolas para alunos de todas as séries teria uma unidade para cada etapa. A proposta também previa o fechamento de 94 escolas, que seriam disponibilizadas para outras funções na área da educação.

A proposta de reorganização da rede gerou muitas críticas. Uma família com estudantes matriculados em etapas diferentes, por exemplo, seria separada. Em muitos casos, os filhos mais velhos levam os mais novos para a escola. O governo também não levou em consideração o direito dos estudantes às suas referências locais. Em protesto contra o plano do governo, os estudantes secundaristas começaram a ocupar escolas em 9 de novembro. Pressionado por uma ação civil pública e pela queda na popularidade, Geraldo Alckmin suspendeu a reorganização em 4 de dezembro.

Em sua problematização, o autor ressalta a dimensão espacial do projeto, seus interesses, seus sujeitos e estratégias:

> Tanto na proposta apresentada pelo governo quanto na reação organizada pelos estudantes secundaristas, emerge uma dimensão fundamental da escola pública: o seu enraizamento territorial. Ocultando essa dimensão a partir de uma série de dados e informações que buscavam apresentar as escolas e os seus sujeitos como abstratos, desconectados do seu entorno e da comunidade que lhe dá vida e sentido, o governo estadual apresentou a proposta que implicaria, se posta em prática, em uma profunda mudança na relação socioespacial dos alunos e alunas entre si e com as suas escolas. Como resposta, a luta dos estudantes secundaristas trouxe à tona a dimensão territorial das escolas públicas, reafirmando-as como espaços de construção de identidades, de diálogos e de conflitos. Propor a realocação (esse foi o termo utilizado pelo governo estadual) de mais de 700 mil alunos, como previsto no projeto de reorganização, é produzir outra ordem socioespacial da escola pública no estado de São Paulo, que atende a interesses muito além do discurso da busca por certa "qualidade educacional", os quais, estrategicamente, foram ocultados. (GIROTTO, 2016, p. 1123)

De acordo com Girotto, é necessário discutir os sentidos da escola pública no Brasil, a fim de compreender o seu movimento contraditório de constituição e sua distribuição espaço-temporal extremamente desigual. Em outras palavras, entender a histórica negação do direito à educação das classes populares e a dualidade reiterada do ensino médio no contexto do capitalismo dependente. Neste movimento, o autor usa como referenciais Luiz Pereira, Marília Spósito, Eveline Algebaile e Gilberto Cunha França. Além disso, articula a proposta de reorganização da rede estadual de São Paulo com as demandas do ajuste neoliberal que vem norteando as políticas do Estado brasileiro desde, pelo menos, a década de 1990.

Trata-se, portanto, de uma produção que contribui não só para a compreensão do nosso problema de pesquisa, mas também para o desenvolvimento do capítulo 2 desta dissertação.

Andrade e Rodrigues (2020) analisam as condições infraestruturais de três escolas do campo do Noroeste Fluminense, evidenciando a negligência do poder público na manutenção dessas unidades escolares. E a precarização, provocada pela falta de investimento, é argumento usado para justificar a política de fechamento das escolas do campo, realidade não só regional, mas nacional. Segundo as autoras:

> (...) a precarização da infraestrutura das escolas do campo vai desde uma estrutura física comprometida e se estende à ausência de serviços básicos, como a falta de transporte escolar e o acesso limitado à internet. Diante dessa realidade, a pesquisa destaca que a precariedade da infraestrutura das escolas do campo decorre da ineficiência e descaso, intencional, do poder público em garantir a efetividade da política de Educação do Campo.

E concluem:

> (...) os dados indicam que o projeto de fechamento de escolas do campo atua no sentido de resguardar as concepções hegemônicas de poder e saber, que funcionam, exclusivamente, em prol de atender aos interesses do capital. No centro dessas concepções persistem as tensões políticas, econômicas e ambientais atuais que caracterizam a luta pela Terra e, portanto, as estratégias de esvaziamento do campo. (ANDRADE; RODRIGUES, 2020, p. 15)

O artigo, portanto, dialoga com o trabalho de Cordeiro (2013), analisado anteriormente, abordando conceitos importantes para nossa pesquisa, como a política de nucleação escolar.

Dessa forma, o movimento inicial de pesquisa, com a revisão de literatura, trouxe elementos importantes para compreender o fenômeno do fechamento de escolas e/ou turmas, o qual envolve questões além da realidade aparente. Isso implica, de acordo com o materialismo histórico e dialético, analisar as repercussões das políticas neoliberais para o campo da educação e os efeitos da reforma gerencial no processo de fechamento de turmas do ensino médio na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Sobre a grande onda neoliberal na educação, afirma Christian Laval:

> A representação da educação trazida pelo neoliberalismo pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda atividade, ela é assimilável a um mercado competitivo no qual as empresas, ou as quase-empresas, especializadas na produção de serviços educativos, submetidos a imperativos de rendimento, pretendem satisfazer os desejos de indivíduos livres nas suas escolhas, pelo fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias. Essa concepção quer fazer com que as instituições admitam naturalmente que devem, doravante, ser "gerenciadas" pelas demandas individuais e necessidades sociais de mão-de-obra, e não por uma lógica política de igualdade, de solidariedade ou de redistribuição em nível de nação na escala do território nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada como um bem de capital. (LAVAL, 2004, p. 89)

Dando continuidade à pesquisa, a partir do nosso referencial teórico-metodológico, no próximo capítulo, faremos uma retomada da histórica negação do direito à educação das classes populares, seguida da análise da dualidade reiterada do ensino médio no contexto do capitalismo dependente no Brasil. Abordaremos também como se organizou essa etapa da educação básica no país em diferentes contextos político-econômicos, bem como a reforma neoliberal no governo fluminense.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

2.1. A histórica negação do direito à educação das classes populares

Apresentamos a seguir uma retomada histórica de como se constituíram as bases da nossa educação, que sempre privilegiou uma pequena elite, agrária, patriarcal e escravocrata, negando o direito à educação das classes populares. Para isso, recorremos a obras que nos fazem compreender a dualidade educacional que persiste até hoje em nosso país.

A chegada dos jesuítas ao nosso país, em 1549, marca, segundo Azevedo (1944), o início da educação brasileira. Para o autor, que foi membro da Companhia de Jesus, a obra realizada pelos religiosos resultou em consequências – positivas – para a nossa cultura e civilização. Foi o projeto de educação de maior duração e, mesmo após a sua expulsão, pelo Marquês de Pombal, em 1759, seu modelo de ensino ainda perdurou por um bom tempo.

O texto de Azevedo leva-nos a Saviani (2013), que analisa o conflito entre o direito fundamental à educação e o dever de educar na história brasileira, a partir da legislação vigente em cada período, desde os "Regimentos" de D. João III, de 1548, até a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. Direito à educação, acesso e permanência são temas relacionados a esta dissertação.

Saviani afirma que a edição dos Regimentos foi a primeira medida para prover o acesso à educação no Brasil, no entanto considera essa primeira fase "heroica", pois os jesuítas passaram por dificuldades e privações, conforme relatam as cartas trocadas entre eles. Em 1552 o padre Manuel da Nóbrega afirma que o rei destinava verbas para a manutenção e a vestimentas, mas não para as construções:

> (...) ordenaram os oficiais de darem a dez que viemos um cruzado em ferro a cada um, que saía pouco mais de dois tostões em dinheiro, para a matença nossa, e cinco mil e seiscentos réis para vestido de cada padre cada ano, o que tudo aplicamos a esta casa [da Bahia] para os meninos, e nós no vestido remediamo-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei ... e no comer vivemos por esmolas. (HUE, 2006, p. 68)

A partir de 1564, surge uma fase de relativa prosperidade, pois a Coroa portuguesa adotou o plano da redízima, pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos. Entretanto, conforme lembra Saviani, apesar de o ensino ser financiado com recursos públicos, as

condições materiais e pedagógicas estavam sob controle da ordem dos jesuítas, isto é, sob domínio privado:

> O resultado foi que, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas. (SAVIANI, 2013, p.747)

Logo, desde o início a educação mostra sua dualidade: um ensino elementar para os menos favorecidos e uma formação propedêutica para as famílias com mais recursos. Aliás, isso fica claro no decorrer do texto, quando Azevedo discorre sobre a fundação dos colégios, que não eram frequentados por indígenas e mestiços, obviamente.

Avançando um pouco mais pela história, Lins (1967) apresenta-nos a ascensão das ideias positivistas no Brasil. A geração de 1870 era formada por elites intelectuais que contestavam a ordem imperial, baseada na monarquia e na escravidão. A crise do Império representava a passagem de uma fase metafísica para uma positiva, de uma fase em que as sociedades eram governadas por ideias filosóficas para princípios científicos.

O projeto positivista valorizava a ação de determinados profissionais, como médicos, engenheiros, matemáticos, físicos, químicos, que promoveriam a modernização ou reorganização da sociedade. Portanto, são os positivistas que inauguram as bases educacionais da República.

Dentre os positivistas, havia uma ala mais conservadora, ortodoxa, ainda ligada à religião, porém a ala liberal, heterodoxa, ligada ao conhecimento técnico, era a mais prestigiada junto às elites intelectuais.

A inauguração da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1874, marcou a separação entre o ensino militar e o ensino civil na engenharia. Anteriormente, os engenheiros, eram formados apenas na Escola Militar de Engenharia, sendo o Exército um grande divulgador das ideias positivistas. Esses profissionais foram figuras de destaque nas transformações políticas, econômicas e institucionais ocorridas no início da República, atuando nas reformas urbanas e sanitárias e na construção de estradas de ferro.

O engenheiro Benjamin Constant era um dos destaques da sociedade republicana e, como outros engenheiros formados na Escola Militar, lecionou na Escola Politécnica e no Colégio Pedro II. Entre 1890 e 1892, ocupou a pasta de Instrução, Correios e Telégrafos, implementando reformas no ensino, baseadas em princípios científicos, e rompendo, assim, com a tradição religiosa na educação. No currículo do CP II, incluiu disciplinas como

sociologia, economia política e direito. Houve também a institucionalização do ensino técnico e a expansão do ensino superior, caracterizando uma educação voltada para a elite, já que não houve preocupação com o ensino elementar e com a erradicação do analfabetismo.

Outro aspecto que nos ajuda a compreender a histórica negação do direito à educação das classes populares no nosso país é o racismo estrutural. Para compreendê-lo, recorremos a Florestan Fernandes (2008). Segundo o autor, passamos por uma falsa abolição, já que durante a República Velha não houve uma política de inserção dos negros na sociedade, mas sim de embranquecimento da população, com a vinda de imigrantes europeus para trabalhar na lavoura e depois na indústria.

Os negros saíram das senzalas para os cortiços e as favelas, sem direito à moradia digna. Como as políticas educacionais da época eram bastante restritas, também não tinham acesso à educação ou a oportunidades de qualificação profissional, vivendo, assim, da mendicância ou de trabalhos improvisados. Portanto, o racismo estrutural está relacionado à herança colonial, marcada por uma economia agrária, monocultora e escravagista.

O mito da democracia racial é uma ideologia que nega o racismo e ao mesmo tempo responsabiliza os negros pelas desigualdades sociais, econômicas e políticas que os marginalizaram. Eles não teriam se adequado à nova ordem social competitiva. Por causa desse mito, os brancos puderam aproveitar a oportunidade de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder, sem que isso parecesse consequência de uma discriminação de ordem jurídica ou institucional.

Para Florestan Fernandes, a suposta conciliação vinda com a abolição da escravidão, que beneficiaria os latifundiários e também negros libertos, preservou somente os privilégios e o poder da raça branca. Já os brancos pobres, acreditavam na oportunidade de ascensão social, baseada nas regras das elites. Estar acima dos brancos já parecia um bom lugar para começar ou permanecer. Portanto, a dualidade educacional histórica no nosso país resulta dessa herança colonial. A suposta modernidade trazida pela República não alcançou a população pobre, majoritariamente negra e mestiça.

Na década de 1920 surgiu no Brasil um movimento em prol de reformas educacionais. Havia debates acerca do lugar da escola naquela sociedade e de como seria possível ampliar o acesso à escola pública.

Nesse movimento destacaram-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Os dois primeiros estudaram em internatos jesuítas, porém Teixeira, aos poucos, afastou-se da tradição religiosa, defendendo fortemente a educação laica. Anísio Teixeira fez

pós-graduação na Universidade de Colúmbia e tornou-se tradutor da obra de John Dewey. Os três educadores eram formados em Direito e ocuparam cargos públicos na área de educação.

Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que defendia a educação laica e uma escola democrática. A Escola Nova possuía três dimensões: pedagógica, política e filosófica. Na dimensão pedagógica, a criança ganhou um papel ativo, enquanto o professor passou a ser um mediador. A educação tornou-se uma política de Estado, visando a sua extensão para toda a população. Na dimensão filosófica, entretanto, havia divergências entre os católicos, que defendiam os princípios da solidariedade cristã, e os liberais, que defendiam uma educação laica, que preparasse o cidadão para a modernidade.

Pouco antes do Estado Novo, em 1935, Anísio rompeu com Vargas e voltou para a Bahia. Lourenço Filho permaneceu no governo, apoiando as políticas educacionais daquela ditadura. Fernando Azevedo passou a se dedicar ao magistério na USP e à escrita da obra *Cultura Brasileira*.

Em 1946 Teixeira assumiu a Secretaria de Educação da Bahia, fundando a Escola Parque, um projeto inédito de educação de qualidade para as classes populares, que inspirou Darcy Ribeiro no projeto dos CIEP's do Rio de Janeiro na década de 1980. O sucesso de sua gestão rendeu um convite para o Ministério da Educação, onde criou o INEP e a CAPES. Em 1961 criou com Darcy Ribeiro a UNB, assumindo o cargo de reitor em 1963. Com o golpe de 1964, partiu para o exílio nos EUA, onde tornou-se professor visitante em algumas universidades americanas.

Além de ter escrito uma obra de grande importância, Anísio Teixeira lutou por políticas públicas educacionais para as classes populares. Teixeira distinguiu-se dos demais escolanovistas, pois sempre teve compromisso com a educação pública, por isso rompeu com governos autoritários e pode ter sido mais uma vítima da recente ditadura civil-militar.

No prefácio à 20ª edição de sua obra *Escola e democracia*, Saviani escreve:

> Este não é um livro contra a Escola Nova enquanto tal. É, antes, um livro contra a pedagogia liberal burguesa. Por isso, enganam-se aqueles que imaginam que, por efetuar a critica à Escola Nova, o autor desta obra estaria de algum modo reabilitando a pedagogia burguesa. Ora, não se nega à Escola Nova o seu caráter progressista em relação à Escola Tradicional. Aliás, isso está formalmente explícito no terceiro texto. Entretanto, enquanto proposta burguesa, a Escola Nova articula em torno dos interesses da burguesia os elementos progressistas que, obviamente, não são intrinsecamente burgueses. É dessa forma que a burguesia trava a luta pela hegemonia procurando subordinar aos seus interesses os interesses das demais classes. (SAVIANI, 1999, p. 8)

Mais adiante, Saviani fundamenta suas críticas ao modelo escolanovista:

> O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isto porque, além de outras razões, implicava em custos bem mais elevados do que aqueles da escola tradicional. Com isto, a "Escola Nova" organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. (SAVIANI, 1999, p.21)

Finalmente chegamos a Paulo Freire. Na obra Pedagogia do Oprimido, o autor afirma que no Brasil a educação reproduz a desigualdade, a marginalização e a miséria. A estratégia dos opressores é ensinar a não pensar, para ter sob seu controle uma grande parcela de oprimidos. Estes, sentindo-se fragilizados passam a acreditar que dependem dos opressores para sobreviver.

Os próprios professores, ao adotarem uma concepção bancária de educação, fazendo do educando um mero depositário de conteúdos e desconsiderando sua capacidade de construir conhecimento, tornam-se também opressores. Nas palavras de Freire:

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardarem e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p. 33)

Segundo o autor, o professor deve ensinar o aluno a pensar e problematizar a sua realidade, sendo capaz de reverter sua condição de oprimido. Para isso, é importante que o educador desenvolva o diálogo no processo educativo, começando com o planejamento do conteúdo programático, que não deve estar dissociado da realidade do educando.

Por outro lado, há um sistema de opressão antidialógico, que, de acordo com Freire, estrutura-se em quatro elementos: a conquista, na qual o opressor impõe sutilmente a sua cultura; a divisão das massas, para poder dominá-las sem resistência; a manipulação, instrumento de conquista e controle; a invasão cultural, em que a minoria dominante impõe sua visão de mundo à maioria dominada. Por fim, o autor aponta os elementos da ação dialógica para que a massa oprimida vença a opressão: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

A partir do diálogo com os autores apresentados aqui, fica claro que a educação no nosso país apresenta um caráter dual: aos pobres é oferecida uma formação básica, com ares de terminalidade; aos ricos, o acesso ao nível superior, que garante melhores oportunidades e maior remuneração. Dessa forma, o fechamento de turmas de ensino médio em áreas periféricas insere-se em uma realidade maior, sendo, portanto, necessário analisar aspectos não explicitados em relação ao fenômeno.

Essa breve retomada histórica permitiu-nos compreender de que forma, na nossa sociedade, o direito à educação vem sendo negado às classes populares. Passaremos, a seguir, à análise de como o ensino médio foi organizado, em diversos períodos, no Brasil e suas consequências para a formação das juventudes do país.

2.2. A dualidade reiterada do ensino médio no contexto do capitalismo dependente no Brasil

Conforme foi explicitado na seção anterior, a educação brasileira sempre apresentou um caráter dual. Sendo a nossa pesquisa voltada especificamente para o ensino médio, abordaremos a partir de agora como tal dualidade foi reiterada nesta etapa da educação básica. Partimos do conceito de *Capitalismo Dependente*, de Florestan Fernandes para compreender melhor esse processo.

Fernandes (1975) descreve assim o modelo de capitalismo que surgiu e perdura ainda na América Latina:

> Esse modelo reproduz as formas de apropriação e expropriação inerentes ao capitalismo moderno (aos níveis da circulação das mercadorias e da organização da produção). Mas, possui um componente adicional específico e típico: a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes). Em termos abstratos, as aparências são de que estes setores sofrem a espoliação que se monta de fora para dentro, vendo-se compelidos a dividir o excedente econômico com os agentes que operam a partir das economias centrais. De fato, a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus agentes privilegiados. Na realidade, porém, a depleção de riquezas se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobre-apropriação e sobre-expropriação capitalistas. (FERNANDES, 1975, p.45)

De fato, as burguesias latino-americanas, segundo o autor, não realizaram revoluções anti-imperialistas, mantendo-se submissas aos países capitalistas centrais. Mais especificamente no Brasil, na passagem da Primeira para a Segunda República, houve uma conciliação de interesses entre as elites agrárias e a burguesia industrial em ascensão, a modernidade conservadora, já citada na seção anterior.

Em sua dissertação, Gomes Filho (2020) aborda o fenômeno da juvenilização da EJA à luz do *Capitalismo Dependente*. Segundo o autor:

> Ao aceitar essa relação de dependência, a burguesa nacional submete a classe dos trabalhadores a uma exploração exacerbada e lhe concede o mínimo de direitos sociais. Ela, muitas vezes, se utiliza da violência e dos aparelhos do Estado para se manter no poder e perpetuar essa estrutura de subordinação. Essa elite só se propõe a discutir e resolver questões de âmbito nacional quando estão ligadas, diretamente, aos seus interesses. As mobilizações das classes populares, por melhores condições de vida, ainda não foram suficientemente fortes para quebrar essa subordinação em relação aos países centrais. (GOMES FILHO, 2020, p. 50)

Ao analisarmos as reformas educacionais da primeira metade do século XX no Brasil, percebemos que os interesses dessa elite prevaleceram, desde a reforma de Francisco Campos, passando pela de Gustavo Capanema e chegando finalmente à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961.

A fim de preparar o Brasil para a industrialização da economia, o governo Vargas publicou, em 18 de abril de 1931, o Decreto nº 19.890, que dispunha sobre a organização do ensino secundário, o qual seria ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial. O secundário passou a ser organizado em dois cursos seriados: fundamental e complementar. O fundamental, com duração de cinco anos, apresentava a seguinte grade curricular:

Quadro 5 - Grade Curricular do Curso Secundário Fundamental (1931)

Série	Matérias
1ª	Português, Francês, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Desenho e Música (canto orfeônico)
2ª	Português, Francês, Inglês, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Desenho e Música (canto orfeônico)
3ª	Português, Francês, Inglês, História da Civilização, Geografia, Matemática, Física, Química, História Natural, Desenho e Música (canto orfeônico)
4ª	Português, Francês, Latim, Alemão(facultativo), História da Civilização, Geografia, Matemática, Física, Química, História Natural, Desenho

5ª	Português, Francês, Latim, Alemão(facultativo), História da Civilização, Geografia, Matemática, Física, Química, História Natural, Desenho

Quadro elaborado pela autora com base no Decreto19.890/1931

O curso complementar era obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior e tinha a duração de dois anos, com disciplinas obrigatórias para cada curso/área, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 - Disciplinas Obrigatórias do Curso Secundário Complementar (1931)

Cursos	Série	Disciplinas Obrigatórias
Jurídico	1ª	Latim, Literatura, História da Civilização, Noções de Economia e Estatística, Biologia Geral, Psicologia e Lógica
	2ª	Literatura, Geografia, Higiene, Sociologia e História da Filosofia
Medicina Farmácia Odontologia	1ª	Alemão ou Inglês, Matemática, Física, Química, História Natural, Psicologia e Lógica
	2ª	Alemão ou Inglês, Física, Química, História Natural e Sociologia
Engenharia Arquitetura	1ª	Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e Cosmografia, Psicologia e Lógica
	2ª	Matemática, Física, Química, História Natural, Sociologia e Desenho

Quadro elaborado pela autora com base no Decreto19.890/1931

O decreto previa ainda que as disciplinas obrigatórias para ingresso na Faculdade de Educação, Ciências e Letras constaria em regulamento desta instituição.

Fazendo uma análise crítica da grade curricular desse "novo ensino secundário", implantado na década de 1930, constatamos que seu objetivo não é a universalização da escolaridade, com a inclusão as camadas populares. Levando em consideração o alto índice de analfabetismo no Brasil àquela época, um currículo que incluísse Francês, Latim e Alemão não se inseria, obviamente, na realidade brasileira.

Em dissertação sobre o novo ensino médio (2020), Ribeiro analisa criticamente a reforma de Francisco Campos:

> A nossa dualidade educacional é fruto da formação histórico-social brasileira. A economia também é dual: arcaica e moderna, cujas lógicas arcaicas se perpetuam e se atualizam. Há uma conjugação na América Latina entre o moderno e o arcaico. Ao mesmo tempo em que se tenta negar o arcaico, ele se reproduz. Assim, no âmbito da educação profissional secundária proposta por Francisco Campos, embora se constituísse em bases modernizadoras, alimenta a estratificação típica de uma sociedade de classes, que faz parte dos arranjos societários do sistema capitalista. O curso propedêutico forma para o exercício

> da liderança, para o pensamento crítico, para o conhecimento de mundo, para o trabalho intelectual, já o técnico para o trabalho manual. (RIBEIRO, 2020, p. 42)

Portanto, como afirma a autora, a "reforma" apenas mantém a história dualidade escolar: uma formação intelectual para as elites e outra, técnica, para as classes populares.

No auge do Estado Novo, o Ministro Gustavo Capanema propõe um projeto de Lei Orgânica para o ensino secundário. O Decreto-lei nº 4.244 de 1º de abril de 1942 dividiu o secundário em dois ciclos: o primeiro, o curso ginasial, com duração de quatro anos; e o segundo, com duas opções de curso, clássico e científico.

Quanto à estrutura, o quadro a seguir apresenta as disciplinas que compunham o curso ginasial:

Quadro 7 - Grade Curricular do Curso Ginasial (1942)

Série	Disciplinas
1ª	Português, Latim, Francês, Matemática, História Geral, Geografia Geral, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico
2ª	Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, História Geral, Geografia Geral, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico
3ª	Português, Latim, Francês, Matemática, Ciências Naturais, História do Brasil, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico
4ª	Português, Latim, Francês, Matemática, Ciências Naturais, História do Brasil, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico

Quadro elaborado pela autora com base no Decreto-lei 4.244/1942

Embora mais enxuta que a proposta de 1931, a nova grade manteve ainda disciplinas como Latim e Francês. Além disso, o decreto previa exames de admissão para que o estudante tivesse acesso aos cursos secundários, em ambos os ciclos, o que deixa claro, mais uma vez, que a universalização dessa modalidade de ensino não era prioridade do governo.

O segundo ciclo do ensino secundário oferecia duas opções de curso, de acordo com os quadros apresentados a seguir:

Quadro 8 - Disciplinas do Curso Clássico (1942)

Série	Disciplinas
1ª	Português, Latim, Grego, Francês ou Inglês, Espanhol, Matemática, História Geral e Geografia Geral
2ª	Português, Latim, Grego, Francês ou Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, História Geral e

	Geografia Geral
3ª	Português, Latim, Grego, Matemática, Física, Química, História do Brasil e Geografia do Brasil e Filosofia

Quadro elaborado pela autora com base no Decreto-lei 4.244/1942

Quadro 9 - Disciplinas do Curso Científico (1942)

Série	Disciplinas
1ª	Português, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, História Geral e Geografia Geral
2ª	Português, Francês, Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História Geral, Geografia Geral e Desenho
3ª	Português, Matemática, Física, Química, Biologia, História do Brasil, Geografia do Brasil, Filosofia e Desenho

Quadro elaborado pela autora com base no Decreto-lei 4.244/1942

O curso clássico era voltado para uma formação intelectual, com maior conhecimento de filosofia e línguas clássicas, enquanto o científico era marcado por um estudo maior de ciências. Dessa forma, a preparação para os estudos superiores caracterizou-se por uma maior ênfase na área de conhecimento escolhida pelo estudante. Essa escolha de carreira, aliás, deveria ser feita bem precocemente, ao final no curso ginasial.

A reforma Capanema prevê ainda a obrigatoriedade da prática da educação física, a educação militar para os estudantes do sexo masculino, o ensino religioso e a educação moral e cívica. Quanto à educação secundária das mulheres, o decreto recomenda que se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina, ou em classes exclusivamente femininas.

Tais orientações refletem o momento político do Brasil, que vivia a ditadura Vargas. Entretanto, mesmo após o fim do Estado Novo e a promulgação da Constituição Federal de 1946, somente em 1961 foi sancionada a nossa primeira lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), como veremos a seguir.

A Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 fixou as bases curriculares para o ensino primário, secundário e superior no país. No capítulo sobre o ensino médio estabelece que:

> Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professôres para o ensino primário e pré-primário.
> Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.
> § 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos

> estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.
> § 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.
> § 3º O currículo das duas primeiras séries do 1° ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.
> Art. 36. O ingresso na primeira série do 1° ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1961)

Mais adiante a lei estabelece as bases para a organização dos currículos:

> Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.
> § 1º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.
> § 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.
> Art. 45. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas.
> Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.
> Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.
> § 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários.
> § 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários. (BRASIL, 1961)

Como podemos constatar, a Lei nº 4.024/1961 não determinou grandes mudanças no ensino secundário, mantendo, inclusive os exames de admissão para o ciclo ginasial, o que reiterou a dualidade do ensino no Brasil. Entendemos que o contexto pré-golpe empresarial-militar contribuiu para a elaboração de uma LDBEN menos revolucionária, de acordo com os interesses das elites nacionais.

Na próxima seção trataremos do ensino médio no contexto do governo militar, que fixou novas bases para a educação nacional, a Lei nº 5.692/1971, de acordo com o novo modelo de acumulação de capital.

2.3. O ensino médio na reforma educacional do governo militar

Antes de mais nada, é preciso lembrar que o golpe empresarial-militar de 1964 foi precedido de uma intensa campanha política de desestabilização do governo João Goulart. Esta campanha contava com o apoio de corporações multinacionais e nacionais, do governo dos Estados Unidos, de militares brasileiros oriundos da Escola Superior de Guerra (ESG) e de instituições civis como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). A justificativa ideológica para a tomada do poder e o estabelecimento de um governo autoritário foi encontrada na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, ministrada na ESG. Iniciava-se com o novo regime, a chamada "modernização conservadora", que consistia na realização de ajustes na economia que permitissem o desenvolvimento urbano-industrial e a concentração de renda, em benefício das elites:

> Com o advento da guerra fria, elementos da teoria da guerra total e do confronto inevitável das duas superpotências incorporaram-se à ideologia de segurança nacional na América Latina. A forma específica por ela assumida na região enfatizava a 'segurança interna' em face da ameaça de 'ação indireta' do comunismo. Desse modo, enquanto os teóricos americanos da segurança nacional privilegiavam o conceito de guerra total e a estratégia nuclear, e os franceses, já envolvidos na Guerra da Argélia, concentravam suas atenções na guerra limitada como resposta à ameaça comunista, os latino-americanos, preocupados com o crescimento de movimentos sociais da classe trabalhadora, enfatizaram a ameaça da subversão interna e da guerra revolucionária. Além disso, a ideologia latino-americana de segurança nacional, especialmente em sua variante brasileira, volta-se especificamente para a ligação entre desenvolvimento econômico e segurança interna e externa. (ALVES, 1984, p. 33)

Segundo o General Golbery do Couto e Silva, o teórico brasileiro mais influente sobre o tema, impunha-se desenvolver uma Grande Estratégia para neutralizar a ação do inimigo interno. A Estratégia Política definiria as metas e diretrizes para a neutralização das pressões na esfera política; a Estratégia Econômica reuniria informações necessárias a uma política coerente de desenvolvimento econômico; a Estratégia Psicossocial diz respeito às instituições da sociedade civil: a família, escolas e universidades, os meios de comunicação de massa, sindicatos; a Estratégia Militar deve controlar a Marinha, o Exército, a Aeronáutica e todas as corporações militares.

A partir do governo Médici, a Estratégia Psicossocial se fez ainda mais presente. A fase mais repressiva do regime foi caracterizada pela censura aos meios de comunicação e às artes em geral. Além da censura, a propaganda ganhou importância, na medida em que o governo precisava justificar a continuidade do autoritarismo. Na época deu-se um grande impulso às telecomunicações. O regime investiu principalmente na expansão do sistema de

eletrificação e de transmissão de imagens, beneficiando as emissoras de televisão. Muito importante também foi o papel da indústria de eletrodomésticos, responsável pelo aumento do número de aparelhos de televisão. O acesso a essa modernidade deixou de ser privilégio das classes mais abastadas. Através deste poderoso meio de comunicação, o governo pôde, assim, divulgar para toda a população os seus "avanços".

O hino da Copa de 1970 ("Todos juntos, vamos, pra frente Brasil, Brasil, salve a Seleção.") demonstra a importância da conquista do mundial durante os "anos de chumbo". Enquanto praticava a censura e a tortura, o regime militar desejava mostrar uma certa cumplicidade com o povo. Por isso, a imagem do presidente Médici, assistindo aos jogos, sacudindo a bandeira brasileira da sacada de seu apartamento foi bastante explorada. Era a primeira Copa transmitida ao vivo, via satélite.

Entre 1970 e 1973 a economia brasileira viveu uma fase de euforia, batendo recordes de crescimento: 10% em 1969; 8% em 1970; 13,3% em 1971; 11,7% em 1972; 14% em 1973 (ALVES, 1984). Foi o "milagre econômico", uma política de desenvolvimento acelerado que se baseava na entrada maciça de capitais estrangeiros, no fortalecimento do setor estatal e no apoio à indústria nacional.

Com uma política de incentivos fiscais e câmbio flexível, caracterizado por contínuas minidesvalorizações do cruzeiro, as exportações aumentaram. Os produtos brasileiros poderiam, assim, competir no mercado internacional. O governo Médici pôde, então, financiar as importações de maquinaria. A balança comercial brasileira apresentava-se praticamente equilibrada. Esse clima otimista atingiu a classe média, que passou a ganhar dinheiro fácil e rápido na corrida às bolsas.

Foi no governo Médici, também, que começou a ocupação da Amazônia. A ideia era ocupar fisicamente o solo mediante a abertura de estradas. Com a construção de estradas seria possível atrair migrantes e fixá-los ali. Mas o plano original sofreu distorções e empresas de outras regiões foram autorizadas a se instalar na região. O homem, considerado prioridade, foi relegado a segundo plano.

O Estado controlava setores essenciais: geração de energia elétrica, indústria siderúrgica, exportação de minério de ferro e exploração, refino e distribuição de petróleo. Em 1973, o presidente Médici e o Presidente paraguaio Alfredo Stroessner assinaram o Tratado de Itaipu, criando a empresa binacional com a tarefa de construir, no rio Paraná, na fronteira entre os dois países, a maior hidrelétrica do mundo, com capacidade para gerar 12,6 milhões de kW.

No entanto, o projeto “Brasil Grande” não poderia ficar restrito à execução de obras públicas. O analfabetismo e a mortalidade eram pontos vulneráveis que o governo tentou remediar com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e o Plano Nacional de Saúde. O primeiro tinha o objetivo de erradicar, em curto prazo, o analfabetismo, que atingia metade da população brasileira. O segundo, que nunca saiu do papel, prometia a erradicação de todas as doenças típicas por meio da vacinação em massa e da construção de uma enorme rede de postos de saúde em convênio com os governos estaduais. A fim de apoiar essas iniciativas, o governo investiu no Projeto Rondon, que consistia em levar jovens estudantes universitários às regiões mais longínquas e inóspitas do país. Tinha também um caráter político, uma vez que servia de elo entre o governo autoritário e a juventude, na medida em que a convocava para tarefas com grande apelo de solidariedade e assistência aos mais necessitados. Nenhum desses três programas deu certo, mas o de obras cobriu todo o país. Construíram-se pontes, viadutos, vias expressas, rodovias e estádios de futebol, como nunca antes no Brasil.

Com o argumento de que o país necessitava de mão de obra, o governo militar decidiu reformar o 2º grau, que passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Dessa forma, o Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, criou em 1970 um grupo de trabalho para elaborar a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Segundo o ministro, a proposta de reforma implicaria “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento” e que possibilitaria o abandono do ensino “meramente propedêutico” (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública”.[3]

Dessa forma, ao concluir o curso técnico, o aluno poderia entrar no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, o governo reduziria a demanda por vagas nas universidades dos estudantes das classes populares. Por outro lado, os jovens com melhores condições financeiras, matriculados em escolas particulares, continuariam se dedicando à formação geral, que preparava para o vestibular. Portanto, o ensino propedêutico continuaria sendo ministrado para as elites.

Rapidamente aprovada, sem que houvesse debate dentro ou fora do Congresso, uma vez que vivíamos sob o AI-5[4], a reforma do ensino, ou Lei nº 5.692, foi sancionada em 11 de

[3] https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura

[4] O Ato Institucional nº 5, foi um decreto emitido durante o governo de Artur da Costa e Silva no dia 13 de dezembro de 1968. O AI5 fechou o Congresso Nacional e autorizou o presidente a decretar estado de sítio por

agosto de 1971, revogando a antiga LDBEN de 1961. No entanto, no ano seguinte já recebia críticas dos secretários estaduais de educação, devido à falta de professores e de recursos para reformar e equipar as escolas, que tinham infraestrutura precária.

Outro retrocesso trazido pela reforma foi a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus, observado o disposto no Decreto-lei nº 369, de 12 de setembro de 1969, cujo artigo 2º trazia a seguinte redação:

> Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:
> a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
> b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valôres espirituais e éticos da nacionalidade;
> c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
> d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
> e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
> f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-ecônomica do País;
> g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
> h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.
> Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata êste artigo, deverão motivar:
> a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
> b) a prática educativa da moral é do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de tôdas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais. (BRASIL, 1969)

Já com relação ao 1º grau, a reforma do ensino apresentou avanços, uma vez que aumentou o ensino obrigatório de quatro para oito anos e extinguiu o exame de admissão para o concluinte do primário, pré-requisito para continuar os estudos.

A euforia do "milagre econômico", entretanto, não duraria para sempre. Em 1973 veio a crise do Petróleo e, com ela, vieram a inflação, a desordem do sistema financeiro e o aumento do custo das matérias-primas. O governo, então, passou a manipular os índices do custo de vida e proibiu críticas à política econômica.

---

tempo indeterminado, demitir pessoas do serviço público, cassar mandatos, confiscar bens privados e intervir em todos os estados e municípios foi proibida a garantia de habeas corpus em casos de crimes políticos. Além disso, proibiu a garantia de *habeas corpus* para crimes políticos. Iniciou-se, dessa forma, o período mais aterrorizante da ditadura, com censura aos meios de comunicação e a institucionalização da tortura nos interrogatórios pelos agentes do governo.

Tal crise interferiu no desenvolvimentismo dos países industrializados e o estado de bem-estar social promovido após a Segunda Guerra Mundial entrou em declínio. A partir daí passou a vigorar uma política econômica caracterizada por privatizações em massa, desregulamentações, corte de despesas e austeridade fiscal. Tal política, denominada neoliberalismo, teve como expoentes Margareth Thatcher, no Reino Unido, Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Helmut Kohl, na Alemanha, além de Augusto Pinochet, no Chile.

No artigo *Crise do fordismo, neoliberalismo e educação brasileira*, Cristiano Ferraz trata da gênese e decadência do modelo de desenvolvimento fordista e a natureza da ofensiva neoliberal enquanto alternativa do capital para recompor suas bases de acumulação:

> Diante da crise, as teorias neoliberais de desmonte do modelo kenesiano-fordista apontam para um novo modo de regulação no seio da sociedade política, onde o Estado estaria reduzido ao seu papel básico de reproduzir a ordem capitalista, diminuindo sua ação na área social, deixando que o mercado se auto-regule submetendo tudo à sua lógica e, de certa forma preservando em seus interesses. Observa-se a partir desse processo, uma redefinição das políticas estatais no decorrer dos anos 70, em que o Estado neoliberal é apontado como instrumento político necessário ao processo de reestruturação capitalista. (FERRAZ, 1999, p. 92)

Na próxima seção apresentaremos as propostas dos governos Cabral e Pezão para o ensino médio no contexto da reforma empresarial da educação já em curso do Brasil.

2.4. O ensino médio no contexto da reforma gerencial dos governos Cabral e Pezão

No final da seção anterior, apresentamos a ascensão das políticas neoliberais nos países capitalistas centrais. Segundo Ferraz (1999):

> No Brasil, a partir de 1985 evidenciam-se as articulações políticas por parte dos setores hegemônicos e, sobretudo, das frações de classe mais "progressistas" − considerando-se o processo de ideologização que tenta propagar a essência do neoliberalismo como "novidade" e como uma concepção avançada − das forças conservadoras no sentido de dar rumos à política, economia e à regulação da sociedade, seguindo a orientação do que já acontecia nos países de capitalismo avançado. (FERRAZ, 1999, p. 92)

Dessa forma, o neoliberalismo chegou aqui um pouco depois, no início da década de 1990, associado às privatizações dos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, consolidando-se nas últimas décadas. De acordo com Freitas (2018), a política

neoliberal transforma direitos sociais, dentre eles a educação, em serviços a serem adquiridos. Sobre a reforma empresarial na educação, o autor afirma:

> Pensando a escola como uma "empresa", as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade, sendo demitidos. Tal como na "empresa", os processos educativos têm que ser "padronizados e submetidos a "controle". (FREITAS, 2018, pp.28-29)

No ano de 2010 o economista Wilson Risolia assumiu a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Sua missão era reorganizar a rede e elevar a sua classificação no IDEB[5], uma vez que o Estado do Rio de Janeiro havia amargado a 26º posição na avaliação anterior:

> Essas experiências de gestão empresarial das redes públicas escolares aconteceram por todo o Brasil em consonância com o ideário neoliberal que avançava sobre a educação. Seu conceito de "racionalidade" se constituiu como elemento central das dinâmicas que resultaram na redução de matrículas e de aproveitamento incorporando à estrutura da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) elementos do mundo empresarial, tais como terminologias, procedimentos e mesmo funções. (SILVA; RIOS; NASCIMENTO, 2022, pp. 75-76)

Em uma de suas primeiras entrevistas, o novo secretário afirmou que sua prioridade era traçar um diagnóstico da rede: "Quem são esses alunos, os diretores? Que capacitações esses 'entregadores do saber' possuem? Eu penso educação como um negócio. Quero saber se o meu produto é bom."[6]

Portanto, como afirma Mészáros, o sistema do capital afeta todos os elementos da sociedade e os reorganiza para atender as suas finalidades:

> As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. (MÉZÁROS, 2008, p.43)

Entre 2010 e 2014, uma série de programas foi implementada pela Secretaria de Educação, dentre os quais o NOVA EJA, um novo modelo de EJA para o ensino médio. Os

[5] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

[6] http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/novo-secretario-de-educacao-do-rj-assume-com-promessa-de-avancos.html- Acesso em 2 de jul. de 2020.

docentes que atuavam no programa recebiam bolsa auxílio[7] de R$ 300,00 (trezentos reias) pagos em cotas trimestrais, desde que participassem dos cursos de formação. Além disso, houve investimento em material didático, produzido pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Consórcio CEDERJ.

A matriz curricular do Programa NOVA EJA era composta por 4 (quatro) módulos semestrais. As disciplinas Português e Matemática eram oferecidas nos módulos I a IV. Nos módulos I e III, as disciplinas de Ciências Humanas, e nos módulos II e IV, as de Ciências da Natureza. Dessa forma, entendemos que a proposta de educação da SEEDUC, com um currículo mínimo, corrobora com a ideia de que a educação de jovens e adultos está voltada apenas para a certificação e não para a emancipação desses indivíduos.

Tal proposta deve ser analisada dentro do contexto de reforma empresarial da educação. Frigotto e Ciavatta (2003) chamam atenção para uma "nova vulgata", em que vocábulos como "flexibilização" e "empregabilidade" apagam outros, como exploração e desigualdade. Na apresentação do Programa Nova EJA é possível identificar tal estratégia:

> (...) consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político. [8]

É possível observar no trecho acima termos como "mercado de trabalho", "habilidades" e "autonomia", comuns na "nova vulgata" neoliberal. Dessa forma, a classe dominante, a partir da ressignificação de conceitos, impõe seu projeto de educação, cujo objetivo é formar um cidadão "produtivo":

> No senso comum e dentro da vulgata neoliberal, hoje, trabalho e trabalhador produtivos estão profundamente permeados pela idéia de que é aquele que faz, produz mais rapidamente, tem qualidade ou é mais competente. O fulcro central das visões apologéticas de produtividade e de trabalho produtivo resulta na idéia de que cada trabalhador é socialmente remunerado ou socialmente valorizado para manter-se empregado ou não, de acordo com sua produtividade, vale dizer, de acordo com a sua efetiva contribuição para a sociedade. Ou seja, o que o trabalhador ganha corresponde ao que contribui, e o que cada um tem em termos de riqueza depende de seu mérito, de seu esforço. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 50)

[7] Resolução SEEDUC nº 5043, de 19 de fevereiro de 2014

[8] Texto extraído da apresentação do Manual de Orientações Nova EJA, obtido no endereço eletrônico: http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/eja.php Acesso em 21 de jul. de 2021.

Da mesma forma, Ramos (2003) destaca a apropriação socioeconômica da noção de competências, em que a educação cumpriria o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas. No entanto, a autora afirma a impossibilidade de construir uma pedagogia contra-hegemônica com base na pedagogia das competências, já que:

> A educação comprometida com a possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes deve, então, proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la. Assim, todos os indivíduos devem ter acesso a esses conhecimentos, como meio de compreensão da realidade o mais objetivamente possível em cada momento histórico. A noção de competências tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos a essa perspectiva. (RAMOS, 2003, p. 111)

Conforme já foi mencionado na introdução, em 2019, 51,2% (ou 69,5 milhões) das pessoas com 25 anos ou mais não haviam concluído o ensino médio. A maior parte das atividades ligadas ao setor produtivo de serviços não exige formação especializada. Logo, esses jovens tornam-se potencial mão de obra para o trabalho precarizado, tema da obra de Ricardo Antunes:

> (...) em plena *era da informatização do trabalho* no mundo maquinal-digital, vem ocorrendo também um processo contraditório, marcado pela *informalização do trabalho* (trabalhadores sem direitos), presente na ampliação dos terceirizados/subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, teletrabalhadores, potencializando exponencialmente o universo do trabalho precarizado. (ANTUNES, 2018, p. 136)

Mais adiante o autor afirma:

> (...) a combinação entre neoliberalismo, financeirização da economia e reestruturação produtiva acarretou também profundas metamorfoses na classe trabalhadora e em sua morfologia. A flexibilização produtiva, as desregulamentações, as novas formas de gestão do capital, o aumento das terceirizações e da informalidade acabaram por desenhar uma nova fase do capitalismo no Brasil. (ANTUNES, 2018, pp. 136-137)

Portanto, questionamos em que medida a proposta da SEEDUC corrobora com a hipótese de que a educação de jovens e adultos está voltada apenas para a certificação e não para a a formação integral desses indivíduos. Nesta perspectiva, que envolve o movimento dialético de pensar/fazer, jovens e adultos são sujeitos de conhecimentos produzidos socialmente. Tais conhecimentos dinamizam suas experiências de vida cotidiana e de pensar para transformar a sociedade.

Para Nicodemos e Flor (2019), é necessário que a educação para jovens e adultos:

> (...) reconheça e valorize os saberes que são construídos pelas experiências da classe trabalhadora e permita que os sujeitos tenham o conhecimento de outras culturas, entendam a organização estrutural em que vivem e a importância do trabalho para si e para o outro, caminhando, assim, como projeto educativo na construção de uma formação mais próxima a omnilateralidade."[9] (NICODEMOS; FLOR, 2019, pp. 143-144).

As autoras consideram que a proposta da NOVA EJA visa a uma formação unilateral dos sujeitos, sendo uma política educacional que expressa uma *dualidade educacional de novo tipo*:

> (...) um modelo de política pública que visa, através de novas propostas curriculares elevar a escolarização e a certificação de jovens e adultos trabalhadores, buscando, sem grandes investimentos, impactar positivamente os dados estatísticos em relação ao nível de escolaridade da população mais pobre, bem como, apresentar para a população uma iniciativa original por parte do governo em relação ao cumprimento do direito à educação. (NICODEMOS; FLOR, 2019, p. 144)

Dessa forma, a estrutura dos módulos e os conteúdos já foram pré-determinados e entregues ao professor, juntamente com o material didático. O professor passa a ter um papel de mero executor, perdendo sua autonomia na seleção dos conteúdos e escolha dos materiais didáticos, reduzindo a sua dimensão de intelectual reflexivo de seu pensar e faer docente.

Com relação ao ensino médio regular, a matriz curricular publicada em 2015[10] apresentava 11 (onze) modelos de educação em tempo integral, dentre os quais o "inovador" e o "intercultural" (escolas bilíngues). Não foram, entretanto, adotados em toda a rede, apenas em determinadas escolas. Na escolas bilíngues, por exemplo, os professores recebiam uma gratificação extra que os demais profissionais da rede não recebiam. Algumas escolas tinham parcerias com instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna.[11]

Em 2017 uma nova matriz[12] apresentava o "modelo em tempo integral com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho". Em todas as matrizes aparecem disciplinas como "Projeto de Vida", "Projeto de Intervenção e Pesquisa", "Estudos Orientados", dentre outras, comuns também no contexto da reforma gerencial da educação.

Entendemos que a matriz curricular da SEEDUC para o ensino médio, implantada a partir da gestão de Wilson Risolia, criou uma desigualdade entre os alunos da rede da rede. De um lado, alunos que podem permanecer na escola em tempo integral, de outro, aqueles que precisam trabalhar. De um lado, escolas bem equipadas por conta de parcerias com

[9] Trata-se de uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, conceitos trabalhados por Karl Marx.
[10] Resolução SEEDUC nº 5330 de 10 de setembro de 2015.
[11] https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-no-rio-de-jane.html
[12] Resolução SEEDUC nº 5586 de 28 de novembro de 2017.

instituições privadas, de outro, escolas sem laboratórios e recursos materiais que atraiam os estudantes. Isso acaba gerando evasão e consequentemente fechamento de turmas.

No próximo capítulo, trataremos do fenômeno do fechamento de escolas e turmas do ensino médio nas escolas estaduais de São Gonçalo e as repercussões do fenômeno para as juventudes do município.

3. CARTOGRAFIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM SÃO GONÇALO: O FENÔMENO DO FECHAMENTO DE ESCOLAS/TURMAS DO ENSINO MÉDIO

3.1. São Gonçalo: aspectos geográficos, históricos e econômicos

O município de São Gonçalo localiza-se na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro (Grande Rio), que foi instituída em 1974[13]. São Gonçalo está a 22 km do município do Rio de Janeiro, capital do estado. Em estimativa do IBGE para o ano de 2021, São Gonçalo conta com 1.098.357 habitantes, sendo o segundo município mais populoso da Grande Rio e do estado do Rio de Janeiro.

Mapa 1 - Localização do Município de São Gonçalo

Fonte: https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/mapas-e-bairros/

[13] "Em 1974, foi criada a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, após a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara (Lei Complementar Federal nº 20/1974). Por seu viés centralizador e autoritário, a medida, ao contrário do que se apregoava na época, não contribuiu para de fato integrar os municípios, servindo apenas para aprofundar conflitos de competência." Disponível em: https://www.modelarametropole.com.br/rmrj/ Acesso em: 22 de out. de 2020.

Mapa 2 - Distritos do Município de São Gonçalo

Fonte: https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/mapas-e-bairros/

O distrito sede, São Gonçalo, tem o maior número de bairros, 30, é delimitado pelos rios Imboaçu e Alcântara, ocupando uma área de 6.800 ha. O segundo distrito, Ipiíba, localizado na porção sul e sudeste, foi incorporado a São Gonçalo em 1890, derivando da freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Cordeiro. Atualmente, possui 20 bairros e área de 7.200 ha.

O terceiro distrito, Monjolos, foi incorporado em 1944, possuindo hoje 17 bairros. Localiza-se na porção nordeste do município, com área de 5.100 ha. O quarto distrito, Neves, possui 13 bairros e área de 1.200 ha. Foi desmembrado do distrito sede de São Gonçalo e oficializado como distrito em 1944. O quinto distrito, Sete Pontes, possui dez bairros, área de 2.400 ha e também foi instituído em 1944.

Quadro 10 - Bairros de São Gonçalo

1º Distrito (30 bairros)	2º Distrito (20 bairros)	3º Distrito (17 bairros)	4º Distrito (13 bairros)	5º Distrito (10 bairros)
1. Palmeira 2. Itaoca 3. Fazenda dos Mineiros 4. Porto do Rosa 5. Boaçu 21. Zé Garoto 22. Brasilândia 23. Rosane 24. Vila Lara 25. Centro (Rodo de S.G.) 26. Rocha 27. Lindo Parque 36. Tribobó 37. Colubandê 38. Mutondo 39. Galo Branco 40. Estrela do Norte 41. São Miguel 42. Mutuá 43. Mutuaguaçu 44. Mutuapira 45. Cruzeiro do Sul 46. Antonina 47. Nova Cidade 48. Trindade 49. Luiz Caçador 50. Recanto das Acácias 51. Itaúna 52. Salgueiro 54. Alcântara	55. Almerinda 56. Jardim Nova República 57. Arsenal 58. Maria Paula 59. Arrastão 60. Anaia Pequeno 61. Jóquei 62. Coelho 72. Amendoeira 74. Jardim Amendoeira 75. Vila Candoza 76. Anaia Grande 77. Ipiíba 78. Engenho do Roçado 79. Rio do Ouro 80. Várzea das Moças 81. Santa Isabel 82. Eliane 83. Ieda 84. Sacramento	53. Jardim Catarina 63. Raul Veiga 64. Vila Três 65. Laranjal 66. Santa Luzia 67. Bom Retiro 68. Gebara 69. Vista Alegre 70. Lagoinha 71. Miriambi 73. Tiradentes 85. Pacheco 86. Barracão 87. Guarani 88. Monjolos 89. Marambaia 90. Largo da Ideia 91. Guaxindiba	6. Boa Vista 7. Porto da Pedra 8. Porto Novo 9. Gradim 10. Porto Velho 11. Neves 14. Vila Lage 15. Porto da Madama 16. Paraíso 17. Patronato 18. Mangueira 19. Parada 40 20. Camarão	12. Venda da Cruz 13. Convanca 28. Santa Catarina 29. Barro Vermelho 30. Pita 31. Zumbi 32. Tenente Jardim 33. Morro do Castro 34. Engenho Pequeno 35. Novo México

Quadro elaborado pela autora a partir de dados do endereço eletrônico :https://www.saogoncalo.rj.gov.br/saogoncalo/mapas-e-bairros/

Segundo dados do Censo 2010, o primeiro distrito concentra o maior número de habitantes do município (337.273). Em seguida temos o terceiro distrito (223.058) – onde se localiza o bairro mais populoso de São Gonçalo, Jardim Catarina – e o segundo (194.718). O quarto (161.721) e o quinto (82.958) distritos são os mais próximos de Niterói e do Rio de Janeiro, sendo o bairro de Neves o principal acesso para esses municípios.

Para contar um pouco da história do município, retornamos ao século XVI. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, a região de São Gonçalo estava ocupada pela tribo dos Tupinambás. Com o avanço da invasão lusitana, alguns povos indígenas do atual litoral da Bahia e do Rio de Janeiro, sob a liderança dos Tupinambás, formaram a Confederação dos Tamoios. Na tentativa de tomar posse do território, os franceses se uniram aos Tamoios,

porém os indígenas foram derrotados pelas tropas militares portuguesas em 1567 e os sobreviventes migraram para o interior.

Apesar de fontes controversas a respeito, de acordo com a historiadora gonçalense Maria Nelma Carvalho Braga:

> Em 06 de abril de 1579, o fidalgo Gonçalo Gonçalves, natural de Amarante na cidade do Minho em Portugal, e morador da cidade do Rio de Janeiro recebe a doação de uma sesmaria do lado oriental da Baía de Guanabara, medindo 100 braças de frente para o mar por 1.500 braças de fundo para o interior numa região rica de pau-brasil denominada Birapitanga. Ainda no final do século XVI tem início a construção da capela dedicada a São Gonçalo D'Amarante próxima à margem do rio Imboaçu. Começou assim a surgir o povoado de São Gonçalo. (BRAGA, 1988, p. 41)

Padres jesuítas deram início ao povoamento, fundando mais tarde a histórica Fazenda Colubandê, às margens da atual RJ-104. Durante o século XVII os engenhos de cana-de-açúcar e seus derivados multiplicaram-se, tornando São Gonçalo um dos maiores produtores agrícolas do Império. Além da cana-de-açúcar, destacaram-se a criação de gado e a lavoura de milho. As propriedades que mais cresceram estavam localizadas nos atuais bairros do Engenho Pequeno, Galo Branco, Alcântara, Sacramento, Pachecos, Itaoca e Guaxindiba.

Em 1645, ocupando o povoado uma área de 56 km² com, cerca de seis mil habitantes, São Gonçalo foi transformado em freguesia, subordinada ao município de Niterói. Em 1819 torna-se distrito e em 1890, conquista elevação à município.

O crescimento econômico e populacional demandou melhorias na infraestrutura de São Gonçalo. No ano de 1769 iniciou-se a construção da Estrada Real (atual rua Coronel Moreira César), que ligaria Niterói a Alcântara e depois ampliada até Maricá. Antes o trajeto entre os municípios era feito por barcos.

O sistema de bondes a vapor da *Tramway Rural Fluminense* passou a operar em 1900[14], ligando Neves a Alcântara. Nas décadas seguintes vieram os bondes a gasolina e elétricos. As indústrias chegam nos anos 1930, tendo a "Manchester Fluminense" seu auge durante as décadas de 1940 e 1950. Em 1954 havia em São Gonçalo setenta fábricas coma as mais diversas atividades, dentre as quais metalurgia, plástico, cimento, cerâmica, produtos farmacêuticos e conservas de peixe.

Entre as décadas de 1960 e 1970 o município passou por algumas reformas urbanas para asfaltamento e calçamento de ruas, promovido pelo prefeito Joaquim de Almeida Lavoura.

[14] http://memoria715.blogspot.com/2020/01/sao-goncalo-rj.html

Mesmo com o crescimento industrial, São Gonçalo manteve sua produção agrícola, com destaque para a cana-de-açúcar, banana, laranja, limão, mandioca, milho, abacaxi e tomate, enfrentando seu pior momento a partir da década de 1980. Em 1980 a indústria representava 34,09% do PIB do município, enquanto o setor de serviços e comércio, 65,09%. Entre os anos 1980 e 1990 iniciou-se um processo de desindustrialização, com o fechamento de várias indústrias.

Dentre as causas dessa desindustrialização estão a falta de investimento do poder público em infraestrutura e pouca atuação política para receber projetos do governo federal. Isso contribuiu também para a fuga de indústrias em direção à cidade do Rio de Janeiro e a municípios do interior do fluminense. O tema será retomado na próxima seção, que trata da relação entre o poder local e as políticas públicas, e de que forma essa relação pode dificultar o acesso à educação.

3.2. O município de São Gonçalo: a relação entre o poder local e as políticas educacionais

A fim de compreender a relação entre o poder local e as políticas educacionais em São Gonçalo, recorremos, inicialmente, ao trabalho de Coutinho (2014), que trabalha com aquele conceito:

> (...) compreendemos por "poder local" como conjunto de forças produzidas em determinado território, entre governos locais e sociedade civil, cujas relações de poder e representação política são engendradas e disputadas face às reivindicações e demandas relativas aos direitos de cidadania. Portanto, o exercício do poder não se resume ao Estado, mas está disseminado em múltiplas instituições sociais em diferentes modalidades de poder local. (COUTINHO, 2014, p. 47)

Dessa forma, segundo a autora, o poder político local articula-se com outras modalidades de poder: o poder econômico, ou seja, empresas privadas que dão suporte aos serviços públicos prestados à sociedade, e o poder social, composto pelas elites e pelos movimentos sociais. Coutinho reforça que os setores capitalistas privados articulam essas prestações de serviços aos interesses de algumas minorias empresariais, reforçando hegemonias locais. Da mesma forma, o poder social legitima o poder local, por meio de valores e vínculos ideológicos.

Araujo e Melo (2014) descrevem o processo de esvaziamento industrial do município de São Gonçalo, considerado no passado um dos maiores parques industriais do estado do Rio de Janeiro – a "Manchester Fluminense"[15]. Segundo os autores:

> (...) o processo de industrialização, construído de forma "espontânea" pelo setor privado, não teve fôlego e já na década de 1970 começaram a aparecer os primeiros sinais de sua decadência industrial. Entre as causas apontadas, a mais importante parece ter sido a negligência da ação estatal no município, nas três esferas, seja pela precariedade da infraestrutura, seja pela escolha de outras regiões fluminenses para abrigar investimentos estatais de maior fôlego, deslocando para essas regiões o dinamismo industrial do Estado. (ARAUJO; MELO, 2014, p. 65)

A participação do setor industrial no PIB do município de São Gonçalo – dados já apresentados na introdução − é inexpressiva, enquanto o setor de serviços ocupa posição de destaque. Para nossa pesquisa é importante analisarmos os dados referentes à oferta de emprego e sua relação com as políticas educacionais, como veremos a seguir.

Alvarenga e Junior (2017) analisam possíveis impactos do ProJovem Urbano – política pública que visa à certificação do ensino fundamental e formação inicial para o trabalho – para os jovens de São Gonçalo. De acordo com a coordenação local do programa, a vocação econômica do município teria afinidade com cinco "Arcos Ocupacionais": Alimentação, Construção de Reparos, Telemática e Vestuário:

> (...) o arco de Alimentação serviria para suprir os bares, restaurantes e o comércio ambulante de alimentos; o de Vestuário para o atendimento das lojas de roupas; o de Construção de Reparos em consequência do crescimento imobiliário de São Gonçalo; e a Telemática pela possibilidade de os alunos trabalharem no setor de telemarketing. Ressaltarmos que as atividades econômicas de São Gonçalo se inserem no setor produtivo de serviços, sendo este setor considerado o que menos agrega conhecimentos para as atividades demandadas, quando consideramos a sua relação com a escolarização básica. (ALVARENGA; JUNIOR, 2017, p. 101)

Como as autoras destacam, a maior parte das atividades ligadas ao setor de serviços não exige formação especializada. No município de São Gonçalo, de acordo com o Censo de 2010, somente 41,49% das pessoas com 25 anos ou mais haviam completado o ensino médio. Portanto, políticas públicas como o ProJovem Urbano estão longe de combater a histórica dualidade escolar existente em nosso país.

O trabalho de Alvarenga e Batista (2016) esclarece que a partir da década de 40 coube à máquina estatal escolher os municípios que iriam abrigar as indústrias. Nesse cenário de

[15] Manchester é uma cidade inglesa que também tem a sua história fortemente marcada pela presença de indústrias em seu território.

disputas fiscais, São Gonçalo, que até então tinha o seu desenvolvimento industrial baseado em iniciativas privadas, não foi selecionado para receber incentivos para essa nova indústria nacional:

> Sem avançar no estágio de acumulação intensiva e, concomitante, com outros polos de realização da intensificação do excedente de trabalho, tais como os atuais municípios de Niterói e Rio de Janeiro, por serem, antes da fusão de 1974, respectivamente, capital de estados, o estado da Guanabara e o estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo vai se consolidando na região como território de acumulação primitiva, cujo excedente de mão de obra, ou seja, os trabalhadores realizam o movimento pendular, de ida e vinda entre esta cidade e os demais municípios vizinhos com economias diversificadas de setores de produção. (ALVARENGA; BATISTA, 2016, p.106)

Desde então, São Gonçalo ocupa uma posição periférica se comparada aos seus vizinhos, Rio de Janeiro e a Niterói. Essa relação muito se deve ao seu processo de esvaziamento industrial ocorrido no município ao longo do século XX, que vem gerando maior presença de seus moradores no setor de serviços. Aliás, são esses trabalhadores que mais têm sofrido a precarização do trabalho, de acordo com Antunes:

> Ao contrário da eliminação completa do trabalho pelo maquinário informacional-digital, estamos presenciando o advento e a expansão monumental do *novo proletariado da era digital*, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs, que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho. Portanto, em vez do *fim do trabalho na era digital*, estamos vivenciando o *crescimento exponencial do novo proletariado de serviços*, uma variante global do que se pode denominar *escravidão digital*. Em pleno século XXI. (ANTUNES, 2018, p. 35)

No Brasil, entendemos que tal crise atinge principalmente o jovem de periferia que não tem acesso ao ensino de qualidade, daí a importância de analisar os dados socioeconômicos do município de São Gonçalo, o que faremos mais adiante.

3.3. Educação como um direito à cidade no território de São Gonçalo

O processo de escrita desta seção vai ao encontro das observações na minha prática enquanto professora da rede, acompanhando as dificuldades de estudantes de São Gonçalo que buscavam vagas em escolas no município vizinho, Niterói. Aqui, portanto, mostraremos o quanto é desafiador para os estudantes do território o acesso ao direito à cidade, já que a educação é um dos direitos que compõe o direito à cidade.

Segundo Coelho (2019), o Brasil tem uma altíssima taxa de urbanização que alcança o patamar de 84,36% atualmente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentando grandes problemas de mobilidade urbana, que pode ser definida como a condição em que se realizam os deslocamentos das pessoas e cargas no espaço urbano, de acordo com o art. 4º, inciso II, da Lei 12587/2012[16].

Nesta mesma linha de entendimento, devemos entender também o que é o direito à cidade, definido como o "usufruto equitativo das cidades dentro dos princípios de sustentabilidade, democracia, equidade e justiça social", tendo por base a Carta Mundial pelo Direito à Cidade de 2006[17], que é um documento produzido a partir do Fórum Social Mundial Policêntrico sediado em Quito. Dessa forma, o direito à educação está inserido dentro desses princípios.

E assim continua o referido documento: "é um direito coletivo dos habitantes das cidades, em especial dos grupos vulneráveis e desfavorecidos, que lhes confere legitimidade de ação e organização, baseado em seus usos e costumes, com o objetivo de alcançar o pleno exercício do direito à livre autodeterminação e a um padrão de vida adequado."

A expressão "direito à cidade", com a configuração próxima a que temos hoje, foi inicialmente apresentada na obra *Le Droit a la Ville* (1968), em que o filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre contesta a visão determinista e metafísica do urbanismo modernista, recusando-se a aceitar a visão de que os problemas da sociedade estariam adstritos a questões espaciais e ou meramente arquitetônicas.

Para Lefebvre e Harvey, o espaço urbano é produzido pelo social, assim como o indivíduo é reformulado subjetivamente por esse mesmo espaço num constante processo de trocas. Na perspectiva desse direito, o ser humano, reificado pelas forças econômicas sob o comando do aparato estatal, deve reassumir seu papel de sujeito e retomar os espaços e funcionalidade urbanos que lhe pertencem, atingindo assim, na verdade, o resgate de sua própria natureza humana, relacional por essência.

O conceito de direito à cidade tem sido amplamente debatido na atualidade e também contribui para entender a problemática da nossa pesquisa. O acesso à cidade equitativa, com seus bens materiais e imateriais, é considerada pelo geógrafo britânico David Harvey como uma das metas do desenvolvimento da humanidade:

> Direito à cidade é muito mais que a liberdade individual para acessar os recursos urbanos: é o direito de mudar a si mesmos por mudar a cidade. É, sobretudo, um

[16] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12587.htm>. Acesso em: 12 de out. 2018.
[17] Disponível em: < http://www.polis.org.br/uploads/709/709.pdf>. Acesso em: 09 de out. 2022.

> direito coletivo, ao invés de individual, pois esta transformação inevitavelmente depende do exercício de um poder coletivo para dar nova forma ao processo de urbanização. O direito a fazer e refazer nossas cidades e nós mesmos é, como quero argumentar, um dos mais preciosos, e ainda assim mais negligenciados, de nossos direitos humanos. (HARVEY, 2019)

Nessa perspectiva, a luta por cidades mais justas, democráticas e cidadãs passa por investimentos em mobilidade urbana e incentivo à ocupação dos seus espaços públicos. Assim, a política de nucleação[18], em que escolas de comunidades são fechadas e seus alunos são transferidos para escolas de grande porte, em áreas centrais, faz com que esses estudantes percam suas referências locais. Além disso, a precariedade do transporte público e os constantes engarrafamentos os obrigam a sair de casa de madrugada, gerando estresse, cansaço e perda das primeiras aulas.

Sobre o tema da mobilidade urbana, afirma Ramos (2016):

> (...) apesar dos conceitos entre transporte e mobilidade guardarem articulação constante eles não podem ser encarados como sinônimos. O transporte implica na rotina de fluxos e no seu deslocamento somente no espaço físico-geográfico. E, em contrapartida, a noção de mobilidade trata dos deslocamentos físico-sociais, recaindo sobre a interação social, possibilidade e efetividade destes deslocamentos, ou não, em nível hierárquico socioespacial nas estratificações ou segregações no território. (RAMOS, 2016, p. 16)

E mais adiante:

> Neste conceito de mobilidade urbana podemos observar a perspectiva sobre como se organizam os fluxos na cidade e a melhor forma de garantir o acesso das pessoas ao que a cidade oferece, de modo mais eficiente em termos socioeconômicos e ambientais. Assim, qualquer reflexão sobre o tema não pode se negar a discutir as questões de ordem tecnológica que envolve os meios de transportes, a infraestrutura viária, o controle do trânsito, bem como, a gestão urbana que trabalha com a definição da localização de atividades, com a qualidade do espaço construído, com a fiscalização e controle do funcionamento das atividades urbanas e de seus cidadãos, e com o comportamento dos indivíduos – ligado diretamente à liberdade de ir e vir, suas aspirações e o conceito de qualidade de vida na sociedade atual. (RAMOS, 2016, pp.16-17)

A mobilidade urbana, portanto, é um fator importante para o acesso do estudante à escola. Em São Gonçalo, por exemplo, há cinco grandes unidades escolares, que concentram o maior número de matrículas no ensino médio do município, de acordo com o quadro a seguir:

[18] Este conceito foi abordado em Cordeiro (2013) e consta na revisão de literatura.

Quadro 11 - Escolas estaduais com a maior concentração de matrículas no ensino médio em São Gonçalo (2018)

Escola	Bairro	Matrículas EM
CE Dr. Adino Xavier	Mutondo	1503
CE Nilo Peçanha	Zé Garoto	1.088
CE Pandiá Calógeras	Alcântara	1.116
CE Walter Orlandini	Paraíso	1.522
Instituto de Educação Clélia Nanci	Brasilândia	984

Quadro elaborado pela autora a partir de dados do Censo Escolar/INEP 2018

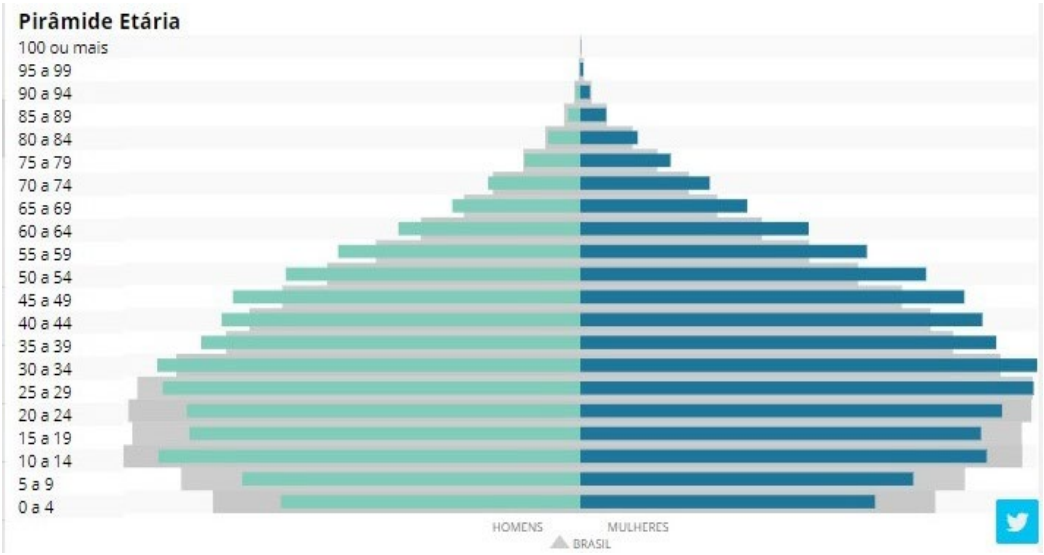
Somente essas cinco escolas concentravam, em 2018, 6.213 matrículas do total de 18.222 (dados mostrados no Quadro 2). Essas unidades estão localizadas em bairros acessíveis em termos de mobilidade urbana e possuem boa estrutura, com muitas salas de aula, por isso são muito procuradas na época do "Matrícula Fácil"[19]. No entanto, não há vagas para todos aqueles que não conseguem se matricular em outra escola, dentro ou fora do município, são excluídos da escolarização, sendo empurrados, anos depois, para uma certificação, uma vez que os governos Sérgio Cabral (2007-2014) e Luiz Fernando Pezão (2014-2018), além de fecharem escolas, fecharam turmas e turnos, principalmente o noturno, opção para os jovens e adultos da classe trabalhadora.[20]

A pirâmide etária de São Gonçalo no ano de 2018 mostra que o município concentra um número significativo de jovens na faixa de 15 a 29 anos:

[19] Processo de pré-matrícula realizada pela internet para ingresso nas escolas estaduais.

[20] Para Ricardo Antunes (2009), a classe trabalhadora, ou classe-que-vive-do-trabalho, na atualidade, inclui todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, o proletariado industrial, os assalariados do setor de serviços, o proletariado rural, os trabalhadores terceirizados e precarizados, os trabalhadores assalariados da chamada economia informal, além dos trabalhadores desempregados.

Figura 2 - Pirâmide Etária do Município de São Gonçalo (2018)



Fonte: IBGE (2018)

Os dados confirmam novamente que há um grande número de jovens no município que necessitam de políticas públicas que lhes garantam acesso à educação, cultura, lazer, emprego. Entretanto, conforme vimos na seção anterior, a relação entre poder local e políticas públicas dificultam a cidadania plena desses jovens. De acordo com Milton Santos:

> Os lugares se distinguiriam pela diferente capacidade de oferecer rentabilidade aos investimentos. Essa rentabilidade é maior ou menor, em virtude das condições locais de ordem técnica (equipamentos, infraestrutura, acessibilidade) e organizacional (leis locais, impostos, relações trabalhistas, tradição laboral). Essa eficácia mercantil não é um dado absoluto do lugar, mas se refere a um determinado produto e não a um produto qualquer. Assim como se fala de produtividade de uma máquina, de uma plantação, de uma empresa, podemos, também, falar de *produtividade espacial* ou produtividade geográfica, noção que se aplica a um lugar, mas em função de uma determinada atividade ou conjunto de atividades.[...] Sem minimizar a importância das condições naturais, são as condições artificialmente criadas que sobressaem, enquanto são expressão dos processos técnicos e dos suportes geográficos da informação. Estaremos diante de um determinismo de tipo novo, um neodeterminismo do espaço artificial? (SANTOS, 2006, p. 248)

Os lugares, então, possuem diferentes capacidades de atrair investimentos da iniciativa privada de acordo com as suas leis locais, seu sistema de cobrança de impostos, e sua relação trabalhista: quanto maior a flexibilidade dessas características mais atrativas elas se tornam ao mercado. Além dessas, de ordem organizacional, temos também as técnicas como meios de transporte, equipamentos e infraestrutura.

Dessa forma, as juventudes de São Gonçalo carecem de políticas públicas voltadas para o pleno exercício da sua cidadania.

E, no tocante à política pública, é necessário ressaltar a interação de uma mobilidade urbana eficiente, direito previsto na Constituição Federal de 1988, no art. 144, § 10, inciso I[21], com o direito à educação, também de estatura constitucional.[22] Para que haja acesso dos jovens ao processo educacional formal, há de existir políticas públicas massivas de acesso a transporte público de qualidade.

No entanto, a configuração de nossas cidades, regidas pelo aparato de exclusão econômico-social, é diametralmente oposta ao acesso à eficiência na mobilidade. Conforme afirma Coelho (2019), o espaço urbano acaba por se constituir no *locus* de segregação, pela falta de acesso aos equipamentos públicos e serviços públicos essenciais:

> (...) a configuração da maioria das cidades, especialmente as de países periféricos latino-americanos como o Brasil, está estabelecida sobre um aparato socioeconômico de profunda concentração de renda e exclusão social, em que o espaço urbano e seus atributos são apenas usufruídos por parcela muito pequena da sociedade, enquanto milhares de pessoas sofrem as consequências da depredação do meio ambiente, segregação socioespacial e ausência de acesso aos equipamentos públicos. (COELHO, 2019, p. 14)

Pode-se listar como fatores influentes para a má qualidade do transporte público no Brasil o estímulo desde a década de cinquenta a uma cultura eminentemente rodoviarista, inclusive com redução de impostos do Governo Federal para incentivar a compra de automóveis, a concessão exacerbada de crédito ao consumidor para compra de automóveis e a falta de planejamento urbano e arquitetônico do espaço citadino.

Apesar de serem diversas, pois o processo de urbanização transcorreu de forma heterogênea pelo território, as cidades brasileiras dividem as mesmas chagas em diferentes proporções: desemprego, falta de moradia, de saneamento básico, de mobilidade urbana eficiente, de educação e saúde.

Neste sentido, Coelho (2019) afirma que, a cidade, tal como se apresenta, pertence às forças econômicas e políticas, e não ao ser humano:

> Tal cenário ocorre porque a cidade não foi feita para as pessoas, mas sim para a consolidação da instalação e condições materiais do capitalismo, tornando-se as

---

[21] "Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:
§ 10. A segurança viária, exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do seu patrimônio nas vias públicas:
I - compreende a educação, engenharia e fiscalização de trânsito, além de outras atividades previstas em lei, que assegurem ao cidadão o direito à mobilidade urbana eficiente; e"

[22] "Art. 205 da CRFB/88: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

> cidades corporativas. Nestas, os recursos públicos não visam a beneficiar o ser humano através de gastos sociais, mas sim aos detentores do capital. (COELHO, 2019, p.49)

Especialmente no que se refere à municipalidade de São Gonçalo, a falta de planejamento urbano afeta diretamente aos munícipes. Segundo o IBGE (2021), a população é estimada em 1.098.357 habitantes, a qual está distribuída pelos 248,3 km² de seu território. Nessa cidade, os preços das passagens do transporte aumentam, anualmente, sem uma melhora da qualidade dos serviços, apresentando vias e seguranças precárias, além de não ser levado em conta o custo revertido para o cidadão.

Ressalte-se que, até a presente data, não houve a implantação de metrô na cidade e nem sequer a implantação de estação de modal de transporte hidroviário, o que facilitaria sobremaneira o deslocamento dos estudantes no território municipal e cidades limítrofes, como a de Niterói.

O custo da tarifa do transporte rodoviário, por outro lado, é ato que impacta sobremaneira o orçamento das famílias locais, o que acaba por desencadear a evasão escolar. Neste tocante, cabe esclarecerw que, segundo dados oficiais do IBGE[23], São Gonçalo só possui 10% das pessoas com atividade ocupacional e o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2 (dois) salários mínimos.

Para que vejamos o impacto do custo de mobilidade urbana, a Pesquisa de Orçamentos Familiares de 2018 do IBGE, constatou que as famílias brasileiras gastam mais com transporte público (18,1%) do que com alimentação (17,5%).

Vê-se, portanto, que a quase inexistente política pública da municipalidade no tocante aos deslocamentos dos cidadãos em seu território influi sobremaneira sobre o acesso à educação, desestimulando o corpo discente para que continue em seus estudos, especialmente com o fechamento das escolas mais próximas.

3.4. O fechamento das escolas em São Gonçalo - um golpe no direito à cidade

3.4.1. Mapeando as escolas fechadas

[23] Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama. Acesso em: 09 de out. de 2022.

Conforme já apresentamos na introdução, entre 2010 e 2018, 20 (vinte) escolas estaduais foram fechadas em São Gonçalo. O quadro a seguir mostra quais unidades escolares foram fechadas e o bairro onde estavam localizadas.

Quadro 12 - Escolas estaduais fechadas no município de São Gonçalo (2010-2018)

Escola	Bairro
EE Albertina Campos	Porto Novo
EE Aurélia Quaresma	Neves
EE Brigadeiro Antônio de Sampaio	Venda da Cruz
EE Capitão Alberto Silva	Tenente Jardim
EE Dr. Luiz Palmier	Parada 40
EE Educandário Vista Alegre	Vista Alegre
EE Embaixador Alcebíades Peçanha	Vista Alegre
E.E. Lions	Neves
EE Mericia Quaresma de Mello	Santa Catarina
EE Profª Maria Noêmia Lopes Pires	Santa Catarina
EE Raldo Bonifácio Costa	Lagoinha
CE José Augusto Domingues	Boaçu
CE Profª Henny de Mendonça Gama	Vila Lage
CE Profª Suely Motta Seixas	Jardim Catarina
CIEP 045 Portão do Rosa	Portão do Rosa
CIEP 236 Prof. Djair Cabral Malheiros	Paraíso
CIEP 237 Jornalista Wladimir Herzog	Paraíso
CIEP 425 Profª Marlucy Salles de Almeida	Tenente Jardim
CIEP 436 Neuza Goulart Brizola	Neves
CIEP 437 Chanceler Willy Brant	Neves

Quadro elaborado pela autora a partir de dados do Censo Escolar/INEP 2018

Algumas das escolas do quadro acima, as "EE's", ofereciam apenas o ensino fundamental. Isso demonstra que a SEEDUC vem se desobrigando de abrir matrículas para essa etapa da educação básica, fechando turmas do 6º ao 9º ano, apesar da demanda, e empurrando a tarefa para os municípios. No atual quadro de horários da SEEDUC[24], ainda há seis escolas que oferecem exclusivamente as séries finais do ensino fundamental, indicando que o processo de fechamento de escolas teve um recuo. Entretanto, mesmo havendo procura, a SEEDUC dificulta a abertura de turmas de 6º ano, o que causa impacto no ano seguinte, na abertura de turmas de 7º ano e assim, sucessivamente. Como sabemos, o ensino fundamental

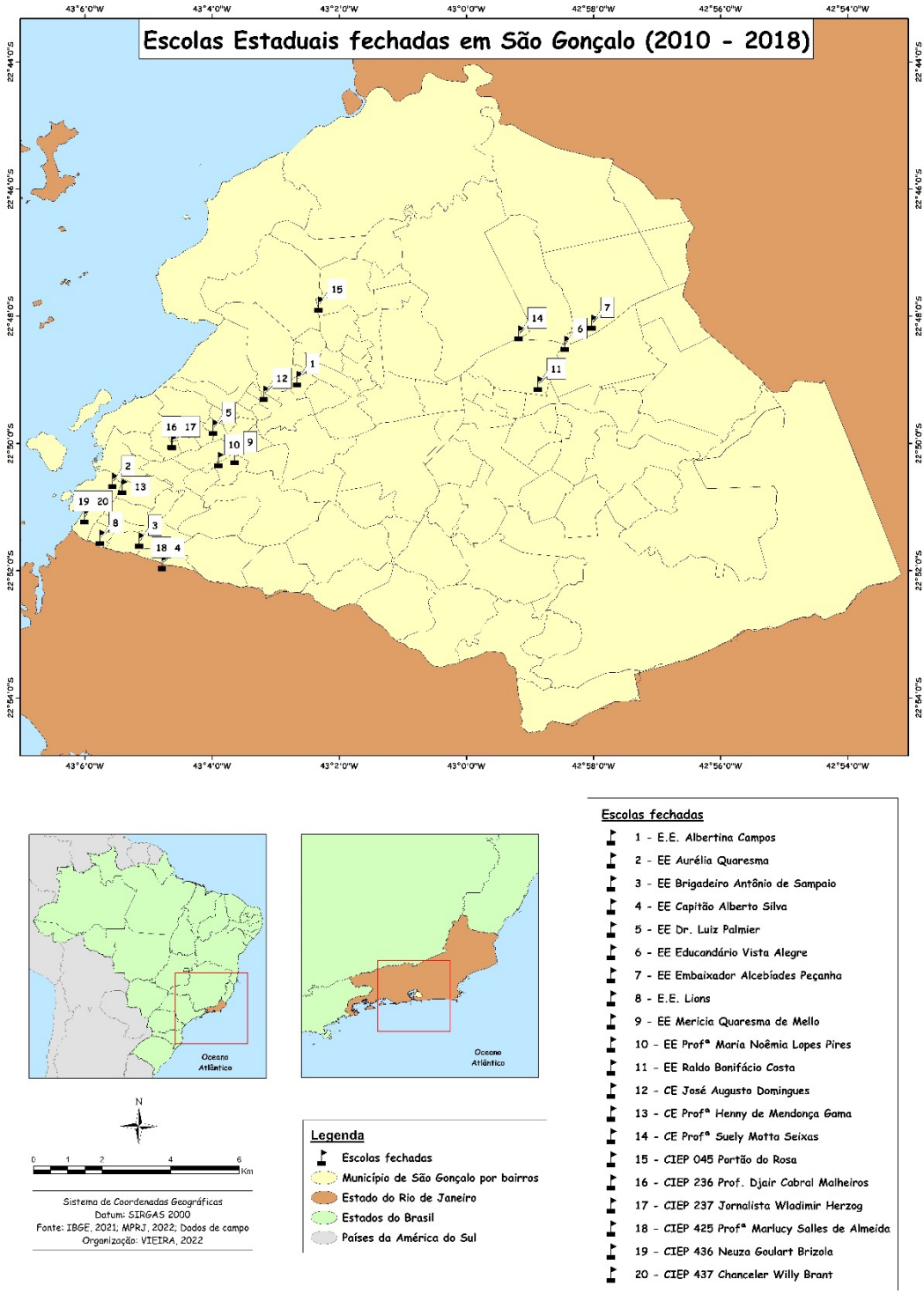
[24] http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx

“alimenta” o ensino médio, portanto, ao fechar turmas do fundamental, o governo acaba “matando” o médio.

Outro fato importante é a municipalização de algumas escolas estaduais, porém a maior parte das escolas sofreu esse processo em período anterior ao recorte desta pesquisa.

No mapa a seguir podemos visualizar onde se localizavam as escolas que foram fechadas. Algumas delas, como é o caso do CE Suely da Motta Seixas, no Jardim Catarina, estavam localizadas em bairros periféricos, com um grande número de moradores. O governo não construiu novas escolas nessas localidades, portanto os estudantes tiveram que buscar vagas em outros bairros, o que pode dificultar seu acesso à educação.

Mapa 3 - Escolas Estaduais Fechadas em São Gonçalo (2010-2018)



Fonte: Elaborado por Camila da Silva Vieira a partir de dados do Censo Escolar/ INEP (2010-2018)

Dentre as escolas fechadas, o CE José Augusto Domingues, no Boaçu, tinha excelente localização, perto do Centro, atraindo muitos estudantes, especialmente os concluintes do ensino fundamental de colégios municipais. Pra lá iam muitos dos egressos do Castello

Branco, um dos maiores de São Gonçalo e vizinho do CEJAD. O bairro possui a quinta maior população do município e conta hoje com apenas uma escola estadual.

Seis delas eram CIEP's, construídos nos dois governos de Leonel Brizola (1983-1986 e 1991-1994). O CIEP 045, no Portão do Rosa, chegou a ser municipalizado, mas foi devolvido ao Estado e hoje encontra-se abandonado. Porto do Rosa e Tenente Jardim, onde estava localizado o CIEP 425, são bairros pobres, cujos moradores convivem diariamente com a violência. Os CIEP's 236 e 237, construídos no mesmo terreno, no bairro Paraíso, tinham excelente localização e infraestrutura, com quadra e piscina. Um deles tornou-se sede da Diretoria Regional Metropolitana II e no outro funciona o CE Tarcísio Bueno, cujo prédio está abandonado devido a problemas estruturais. Os CIEP's 436 e 437 também ocupavam o mesmo terreno. O primeiro está abandonado e o segundo foi cedido ao IFRJ.

Um dos argumentos usados pela SEEDUC para fechar turmas/escolas, de acordo com modelo gerencial adotado a partir da gestão de Wilson Risolia, é a falta de alunos. Entretanto, é preciso investigar que fatores obrigam os alunos a deixarem a escola. O modelo de educação em turno integral, proposto para a rede estadual antes mesmo da implantação do novo ensino médio, não atrai o jovem da periferia. Alguns fatores inviabilizam a permanência desse estudante na escola por mais de um turno: a necessidade de um emprego, mesmo que informal, para ajudar no sustento da família; as tarefas domésticas e o cuidado com os irmãos menores; o fato de a escola pública não dispor de laboratórios, equipamentos, projetos pedagógicos, culturais e esportivos.

Além disso, como já mostramos anteriormente, as cinco escolas com mais vagas de ensino médio estão localizadas em bairros centrais, longe das periferias. Duas delas, o CE Walter Orlandini e CE Nilo Peçanha, que possuem apenas turmas de ensino médio regular, nos três turnos, são muito procuradas por estudantes que pretendem cursar o ensino superior. Isso cria, portanto, uma desigualdade entre os alunos da rede: escolas "padrão", para aqueles que têm chance de alcançar a universidade, e escolas voltadas apenas para a certificação de nível médio.

Na última seção deste capítulo mostraremos o retrato atual da rede, em especial o quantitativo de turmas e matrículas de ensino médio. Assim, confirmaremos, com base nos dados oficiais, que não há vagas suficientes para os jovens de São Gonçalo. Ademais, a proposta de ensino médio da SEEDUC, assim como as diversas reformas anteriores, não tem diminuído a desigualdade educacional no estado do Rio de Janeiro.

Analisamos, a seguir, o processo de fechamento de uma escola que oferecia turmas de ensino médio: o CE Profª Suely Motta Seixas, no Jardim Catarina. A escolha se deu porque a

unidade escolar estava localizada no bairro mais populoso do município, que cresceu de forma desordenada, e cujos moradores não têm acesso a serviços públicos de qualidade. Portanto, para os estudantes do local, é ainda mais desafiador o acesso ao direito à cidade.

Abaixo, reproduzimos a foto da fachada do prédio, postada na rede social de uma ex-aluna.

Foto 1 - Colégio Estadual Suely Motta Seixas

Fonte:https://m.facebook.com/100005304285076/posts/pfbid02Baa3Q5S5Zppyo5Ec1pERTqHzJTKx7cBhjtrjEYYWbTYpk1tWsebeVAixEnbbTaAHl/

A fim de investigar as causas e consequências do fechamento da escola, entrei em contato com a professora aposentada da Rede Estadual, doutoranda do PPGEdu e parceira do PPEJAT, Maria Beatriz Lugão Rios. Ela era diretora do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE), núcleo São Gonçalo, na época do fechamento, em 2012.

Segundo Beatriz, a SEEDUC usou como justificativa para fechar unidade escolar o fato de o prédio ser alugado e com instalações inapropriadas para o funcionamento de uma escola. Os estudantes seriam transferidos para o CIEP 238 Dr. Ilton Faria da Costa, em Santa Luzia, bairro vizinho, no entanto Beatriz Lugão não sabe informar se todos conseguiram vaga.

Durante os governos de Cabral e Pezão, o SEPE mobilizou-se contra a política de fechamento de turmas e escolas, denunciando o fato ao Ministério Público e à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj). A foto a seguir mostra uma das ações promovidas pelo SEPE.

Foto 2 - Manifestação dos profissionais de educação contra o fechamento de escolas

Manifestação dos profissionais de educação contra o fechamento de escolas durante o tradicional desfile cívico em comemoração ao aniversário do município em 22-09-2013 - Acervo do SEPE/SG

Para Beatriz Lugão, as unidades escolares remanescentes no Jardim Catarina não oferecem vagas de ensino médio suficientes para seus estudantes, uma vez que se trata do maior bairro de São Gonçalo, com um grande número de jovens. Ela afirmou ainda que o fechamento de turmas/escolas de ensino médio para a população local traz consequências negativas, pois faltam alternativas para a comunidade, que vive num bairro empobrecido e dominado pelo tráfico. Não há projetos públicos de formação contínuos, portanto, além de

ficarem sem a formação básica completa, os jovens ficam alijados do ensino superior e de novas perspectivas de vida.

Conversei também com Maria do Nascimento Silva, professora da Rede Municipal de São Gonçalo há 28 anos e diretora do SEPE/SG desde 2016. Perguntei-lhe se sabia como foi o processo de transferência dos estudantes da escola fechada. Embora não fosse diretora do SEPE na época, Maria, que é moradora do bairro, mencionou o relato de uma ex-aluna, transferida para o CIEP 238. Segundo a estudante, a justificativa da SEEDUC foi que os alunos seriam transferidos para um prédio público, já que o antigo era alugado. A diretora do sindicato informou que não tem recebido denúncias de falta de vagas por parte da comunidade, mas muitos moradores do bairro têm procurado vagas em escolas fora dali, como o CE Adino Xavier e o CE Pandiá Calógeras, devido à violência. Segundo Maria, o Jardim Catarina vem enfrentando o descaso do poder público há anos, principalmente no que diz respeito à segurança pública. Há barricadas por quase todas as ruas e faltam espaços de cultura e lazer, o que tem deixado a população jovem cada vez mais vulnerável.

As informações trazidas pelos depoimento das diretoras do SEPE serão ratificadas mais adiante, com os resultados da pesquisa sobre o bairro Jardim Catarina.

Para confirmar o estado de abandono da antiga escola, contei com a ajuda de uma colega, professora da rede estadual e moradora do bairro, Diana Pinheira dos Reis, para tirar fotos do colégio fechado. Segundo ela, o prédio, na época, não oferecia condições estruturais para o funcionamento de uma escola e hoje está vazio, sendo alvo de pichações, conforme mostra a foto a seguir.

Foto 3 - Colégio Estadual Suely Motta Seixas (2022)

Foto de Diana Pinheiro dos Reis - 05-10-2022

Para entendermos as repercussões do fechamento de turmas e escolas para as juventudes do Jardim Catarina, faremos um breve histórico da formação do bairro.

Conforme já apresentamos na primeira seção deste capítulo, nas décadas de 40 e 50, São Gonçalo era um polo industrial importante da Região Metropolitana, atraindo migrantes de diversas partes do país em busca de emprego e moradia barata.

Nos anos 50, as fazendas Luiz Caçador e Julio Lima foram vendidas à Imobiliária Jardim Catarina, iniciando o loteamento, entre as margens do Rio Alcântara e a atual Avenida Padre Vieira, região conhecida hoje como Jardim Catarina Velho.

Na década seguinte, início do período de decadência das indústrias na região, a expansão do loteamento prosseguiu e os lotes foram sendo formados até a Rua Lamartine Babo, originando a área do bairro chamada de Jardim Catarina Novo.

A construção da Ponte Rio-Niterói e da BR-101 nos anos 70 facilitou acesso a São Gonçalo, valorizando os lotes e atraindo migrantes, embora isso tenha ocorrido simultaneamente ao declínio industrial do município. Devido à especulação imobiliária, áreas de preservação ambiental, como margens de rios e manguezal, foram sendo demarcadas e ocupadas para receberem os moradores mais vulneráveis em termos econômicos e sociais, incapazes de se instalarem no centro do bairro. Surgiram, assim comunidades menores como Ipuca e Pica-Pau.

Para Dominguez (2011), o bairro cresceu de forma desordenada e o poder público não se preocupou com as questões ambientais e de saúde:

> (...) nos anos 90, o bairro recebeu diversas intervenções urbanísticas. O programa conhecido como "Viva São Gonçalo" foi inaugurado no governo Marcelo Alencar, porém, sofreu com diversas paralisações. Teve seu recomeço no governo Garotinho, já no final da década. O resultado deste processo foi diversas ruas asfaltadas, porém, somente em partes localizadas nas zonas centrais do Catarina Velho e do Novo. A pavimentação foi realizada, mas sem medidas eficazes de escoamento das águas das chuvas. Com isso, o bairro, após anos de ocupação acelerada e desigual sobre terrenos alagados e de baixadas, como são os casos das comunidades da Ipuca e Pica-Pau, passou a sofrer com constantes inundações. (DOMINGUEZ, 2011, pp.71-72)

Portanto, conforme descreve Dominguez em sua pesquisa, os diversos processos de ocupação e as intervenções públicas transformaram o Jardim Catarina em um "bairro dividido", cujos moradores apresentam diferentes comportamentos, pontos de vista e culturas.

Após esse breve histórico da formação do bairro, passamos à descrição das vagas de matrículas disponíveis para a comunidade, que, de acordo com dados do censo do IBGE, conta com 73.042 habitantes. A população jovem, entre 15 e 29 anos, conta com 18.122 pessoas.

No bairro há três colégios que oferecem ensino médio. O CE Trasilbo Filgueiras é o maior deles, com 534 matrículas no regular e 161 na EJA. O CE Profª Abigail Cardoso tem 78 matrículas na EJA. Já no CIEP 306 Dep. David Quinderê, há 181 matrículas no regular e 61 na EJA.

Nos bairros mais próximos, Santa Luzia e Laranjal há três escolas estaduais. O CIEP 238, em Santa Luzia, para onde seriam transferidos os estudantes do CE Suely Motta Seixas, oferece 298 vagas para o ensino médio regular e 129 para EJA. O CE D. Antônio de Almeida Moraes Junior, também em Santa Luzia, tem 196 vagas no regular.

O CIEP 050 Pablo Neruda, no Laranjal, tem 364 matrículas no ensino médio regular. É importante ressaltar que os dois bairros têm 10.045 jovens entre 15 e 29 anos, portanto, já há uma demanda de vagas para o ensino médio nesses locais.

Assim, cruzando os dados da população jovem com a oferta de matrículas, concluímos que não há vagas suficientes para os jovens de São Gonçalo, em especial para os do Jardim Catarina, bairro mais populoso do município, onde falta também cultura, esporte, lazer e segurança, como veremos a seguir.

São Gonçalo é um município com poucas opções de lazer. O Teatro Municipal George Savalla Gomes, localizado no Centro da cidade, foi construído no governo de Neilton Mulim,

sendo inaugurado em 2016. Entretanto não havia sido aberto ao público, o que ocorreu apenas em 2021[25]. Em 2022 a Prefeitura reinaugurou a Feira Nordestina em Neves. Ambos os espaços são administrados pela Secretaria de Turismo e Cultura.

No Jardim Catarina há somente dois aparelhos culturais, esportivos e de lazer, administrados pela Fundação de Artes, Esporte e Lazer[26]: a Lona Cultural Lídia Maria da Silva e a Praça do Jardim Catarina. Recentemente a praça recebeu o projeto "São Gonçalo em Movimento", que oferece atividades como ginástica, futsal e futebol. Além da praça, o projeto possui outros quatro núcleos no bairro. Não encontramos programação da Lona Cultural no site da Fundação, logo o local não deve estar disponível para os moradores.

Recentemente a Prefeitura Municipal de São Gonçalo anunciou a chegada de dois projetos ao Jardim Catarina. O primeiro deles é o "Praça Renovada", que vai reformar a Praça Jornalista Valfrido Rocha. O segundo é o "Cidade Ilustrada"[27], que vai transformar as vias públicas em galerias de artes ao ar livre com painéis de grafite. Através de um aplicativo, os moradores poderão interagir com o poder público para escolher qual artista vai elaborar os painéis.

Alguns projetos sociais são desenvolvidos no bairro com apoio de empresas[28], ONG's ou instituições religiosas[29]. Existem ainda no bairro o Centro Comunitário do Jardim Catarina e o CRAS (Centro de Referência e Assistência Social), que promovem oficinas e palestras.

Ainda que o poder público tenha fomentado algumas atividades de esporte, lazer e cultura, o bairro sofre muito com a guerra do tráfico, que faz vítimas e fecha escolas, impedindo o acesso de crianças e jovens à educação. Em 2010, o governo Cabral prometia a implantação de UPP (Unidade de Polícia Pacificadora) no Salgueiro e no Jardim Catarina, bairros de São Gonçalo que já naquela ocasião apresentavam índices elevados de violência:

> Maior loteamento urbano da América Latina, com 12,5 km² de extensão e 250 mil moradores – o que representa aproximadamente 25% da população do município -, o Jardim Catarina registrou 153 homicídios no período de um ano, a maioria deles atribuídos à ação de traficantes de drogas e grupos de extermínio, que utilizam locais como a região da Ipuca e os dois rios que cortam o bairro para a desova dos corpos[30].

Outra reportagem, de 2021, mostra que a violência continua presente na região:

---

[25] https://www.osaogoncalo.com.br/geral/116576/relembre-teatro-de-sg-e-inaugurado-apos-cinco-anos-de-obras
[26] https://www.saogoncalo.rj.gov.br/fundacao-de-artes-esporte-e-lazer/
[27] https://www.saogoncalo.rj.gov.br/cidade-ilustrada-chega-ao-jardim-catarina/
[28] https://mareonline.com.br/organizacoes-comunitarias-promovem-acoes-junto-a-enel-em-prol-da-eficiencia-energetica/
[29] https://www.terra.com.br/esportes/lutas/jovens-de-projeto-social-em-sao-goncalo-sao-campeoes-de-jiu-jitsu-nos-eua,ce08154a8b2bab9b9c98bb25c7db863fb0w1rfn3.html
[30] https://robertatrindade.wordpress.com/2010/10/18/upp-em-sg/

> São Gonçalo é o município do Leste Metropolitano que mais se destaca, com 197 óbitos no último ano e 70% dos homicídios decorrentes de intervenções policiais envolvendo pessoas negras. Apesar de mais da metade dos registros não possuírem informação sobre idade, a maioria dessas mortes ocorre entre jovens entre 18 e 29 anos[31].

O poder paralelo impede ainda que moradores e visitantes percorram o bairro livremente:

> Montes de terra, barras de ferro e até entulhos foram retirados por policiais do 7°BPM na Comunidade do Guaxa, no Jardim Catarina, na tarde desta quarta-feira (09).
> As barricadas eram deixadas nas ruas para impedir a entrada de policiais e bandidos rivais, mas também privavam do direito de ir e vir dos moradores do maior loteamento da América Latina.
> A operação contou com apoio de um caminhão e um retroescavadeira. Foram removidas as barricadas das Ruas Domício da Gama entre a 4 e 8. Não houve confronto[32].

Dessa forma, ao descrever, brevemente, alguns aspectos do bairro Jardim Catarina, procuramos reafirmar a importância de o Estado garantir a esses moradores o direito à cidade, conceito definido anteriormente neste capítulo. Na próxima seção, faremos uma análise de como está a rede estadual hoje e as repercussões do modelo de gestão implantado na SEEDUC a partir de 2010.

3.4.2. Retrato da Rede Estadual em São Gonçalo em 2022

A rede estadual conta hoje com 76 escolas no município de São Gonçalo, das quais seis unidades oferecem exclusivamente o ensino fundamental e seis, apenas o ensino médio. Desde 2018, nenhuma escola foi fechada, entretanto apenas duas foram abertas: o CE Cel. PM Marcus Jardim, no Alcântara, e o CE S. Ten. Marco Antônio Gripp, localizado no antigo CIEP do Galo Branco. Foram inauguradas em 2020, no governo Wilson Witzel (2019-2020), com a proposta de ensino cívico-militar.

O quadro a seguir mostra o retrato da Rede Estadual em São Gonçalo no ano letivo de 2022, com a quantidade de turmas e alunos por escola.

---

[31] https://www.brasildefato.com.br/2021/07/20/artigo-mais-pobre-e-mais-brutal-leste-metropolitano-do-rj-lidera-violencia-policial

[32] https://ladodeca.com.br/pm-remove-barricadas-do-trafico-em-ruas-do-jardim-catarina-em-sao-goncalo/

Quadro 13 - Escolas Estaduais localizadas no Município de São Gonçalo (2022)

ESCOLA	BAIRRO	TURMAS/EF	TURMAS/EM	TURNOS	ALUNOS
CE Alecrim	Monjolos	8	6	MTN	377
CE Amanda Velasco	S. Isabel	7	14	MTN	735
CE Armando Gonçalves	Salgueiro	12	12	MTN	744
CE Augusto Cezário Diaz André	Pacheco	18	15	MTN	1.137
CE Cap. Oswaldo Ornellas	P. Novo	14	13	MTN	835
CE Com. Valentim dos Santos Diniz	Colubandê	-	12	IN	283
CE Cel. Francisco Lima	Gradim	9	7	MT	506
CE Cel. João Tarcísio Bueno	Paraíso	16	10	MTN	738
CE Cel. PM Marcus Jardim	Alcântara	-	6	MT	237
CE Cel. Serrado	Monjolos	9	13	MTN	465
CE Des. Ferreira Pinto	Alcântara	7	9	MT	390
CE D. Antônio de Almeida Moraes Junior	S. Luzia	7	7	MT	402
CE Dorval Ferreira da Cunha	Rio do Ouro	14	12	MTN	741
CE Dr. Adino Xavier	Mutondo	9	45	MTN	1.709
CE Dr. Armando Sá Couto	L. Ideia	4	5	MT	254
CE Dr. Humberto Soeiro de Carvalho	Jóquei	8	6	MT	359
CE Dr. Moacyr Meirelles Padilha	Marambaia	-	13	MT	436
CE Dr. Rodolpho Siqueira	Colubandê	10	9	MT	529
CE Eliza Maria Dutra	Sacramento	9	11	MT	624
CE Frederico Azevedo	Itaúna	18	23	MTN	1.067
CE Ismael Branco	Mutuá	13	18	MTN	747
CE Lauro Correa	Trindade	9	13	MT	618
CE Mario Tamborindeguy	Tribobó	7	7	MN	319
CE Mauá	V. Alegre	6	6	MT	393
CE Melchíades Picanço	Neves	10	18	MTN	554
CE Min. José de Moura e Silva	Rocha	15	15	MTN	800
CE Mons. Barenco Coelho	Boaçu	12	14	MTN	819
CE Nilo Peçanha	Zé Garoto	-	29	MTN	945
CE Pe. Manuel da Nóbrega	Brasilândia	12	10	MT	510
CE Pandiá Calógeras	Alcântara	18	44	MTN	1.963
CE Paulino Pinheiro Batista	B.Vermelho	14	10	MT	667
CE Prof. Francisco de Paula Achiles	Jóquei	7	3	MT	257
CE Profª Abigail Cardoso	J. Catarina	4	4	TN	131
CE Profª Adélia Martins	Coelho	10	10	MTN	456
CE Profª Antonieta Palmeira	Colubandê	10	17	MTN	733
CE Profª Dalila de Oliveira Costa	Arsenal	9	9	MTN	452
CE Profª Luíza Honória do Prado	E. Pequeno	12	4	MTN	351
CE Profª Odyssea Siqueira	Jóquei	8	6	MT	359
CE Santos Dias	Neves	15	14	MT	861
CE S. Ten. Marco Antônio Gripp	G. Branco	-	6	IN	128
CE Trasilbo Filgueiras	J. Catarina	18	26	MTN	1.264
CE Vila Guarani	Guarani	9	6	MTN	211
CE Vital Brasil	Tribobó	10	7	MT	521
CE Walter Orlandini	Paraíso	-	61	MTN	1.119
CIEP 041 Vital Brasil	L. Caçador	5	-	M	150
CIEP 050 Pablo Neruda	Laranjal	9	13	MTN	636
CIEP 052 Profª Romanda Gouveia Gonçalves	Boa Vista	8	9	MTN	311
CIEP 121 Prof. Joadelio Codeço	Marambaia	5	14	MTN	509
CIEP 122 Ermezinda Dionísio Necco	Miriambi	13	14	MTN	753
CIEP 126 Almedorina Azeredo	Rio do Ouro	8	7	MT	339
CIEP 238 Dr. Ilton Faria da Costa	S. Luzia	12	15	MTN	822

CIEP 239 Profª Elza Vianna Fialho	V. Alegre	10	15	MTN	773
CIEP 240 Prof. Haroldo Teixeira Valladão	Almerinda	8	10	MTN	305
CIEP 246 Profª Adalgisa Cabral de Faria	B.Vermelho	14	13	MTN	677
CIEP 248 Túlio Rodrigues Perlingeiro	Salgueiro	10	7	MT	376
CIEP 249 Pr. Waldemar Zarro	Brasilândia	16	16	MTN	912
CIEP 306 Dep. David Quinderê	J. Catarina	11	12	MTN	541
CIEP 309 Zuzu Angel	Arsenal	17	18	MTN	1.054
CIEP 408 Sergio Cardoso	Trindade	4	3	M	154
CIEP 409 Profª Alaide de Figueiredo Santos	Coelho	14	9	MT	714
CIEP 410 Patrícia Galvão	S. Isabel	15	10	MT	672
CIEP 412 Dr. Zerbini	Colubandê	9	13	MT	603
CIEP 413 Adão Pereira Nunes Brasil-México	Neves	11	10	MT	621
CIEP 421 Dep. Cristina Tavares	S. Isabel	5	3	MT	210
CIEP 422 Nicanor Ferreira Nunes	Colubandê	4	3	M	99
CIEP 423 Mora Guimarães	Sacramento	14	4	MT	372
CIEP 430 Carlos Mariguella	Itaoca	6	9	MTN	281
CIEP 439 Luiz Gonzaga Jr.	L. Caçador	8	7	MT	375
CIEP 440 Mj. Joaquim de Azeredo Coutinho	Jóquei	5	3	M	146
CIEP 513 George Savalla Gomes	Maria Paula	10	5	MT	303
EE Cap. Belarmino de Mattos	P. Rosa	9	-	M	111
EE Cônº Goulart	Pita	16	-	MT	369
EE Cruzeiro do Sul	N. Cidade	10	-	MT	285
EE Frederico Ozanam	R. Ouro	9	-	MT	130
EE Leonor Franco Moreira	Marambaia	14	-	MT	355
IE Clelia Nanci	Brasilândia	17	36	MT	1565

Quadro elaborado pela autora a partir de dados do endereço eletrônico: http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/

A rede estadual no município conta com 1.596 turmas, sendo 862 de ensino médio, 722 na modalidade regular e 140 na modalidade EJA. Das turmas regulares, de 2ª e 3ª séries, há 388 funcionando em turno parcial (274 pela manhã, 60 à tarde e 54 à noite). Das 247 turmas do novo ensino médio, ou seja, 1ª série, 37 funcionam em turno integral, 146 pela manhã, 39 à tarde e 25 à noite.

Trouxemos esses dados a fim de demonstrar que há uma concentração de matrículas de ensino médio no turno da manhã. Geralmente, nas escolas estaduais onde há oferta de turmas de ensino fundamental, estas são alocadas no turno da tarde. Nas escolas que oferecem turmas de ensino médio no turno da tarde, o número de matrículas é bem menor.

Na escola onde trabalho há três turmas de ensino médio integral, as quais conheço bem, pois fui professora das mesmas nos últimos dois anos. Tenho acompanhado, portanto, a migração dos alunos para o ensino regular: na turma de 1º ano, formada em 2022, há dez alunos; na de 2º ano, seis; na de 3º, quatro. Ao pedirem transferência para uma turma de horário parcial, os jovens alegaram que não podiam ou não queriam permanecer na escola o dia todo. Dentre as razões para isso está a necessidade de trabalhar ou o interesse por cursos

profissionalizantes, que a escola não oferece. São poucas as escolas estaduais que oferecem ensino integral com cursos técnicos.

Dessa forma, ao longo da pesquisa, percebemos que há escolas com salas ociosas em determinados turnos ou que funcionam parcialmente, além de turmas com poucos alunos ou superlotadas. Isso reflete a falta de projetos pedagógicos eficientes por parte da SEEDUC, e também a falta de políticas públicas que garantam ao jovem a permanência na escola, o direito à cidade.

A partir do quadro abaixo, faremos uma análise de como as matrículas de ensino médio na rede estadual estão distribuídas nos bairros do município.

Quadro 14 – Matrículas de Ensino Médio na Rede Estadual em São Gonçalo (Agosto de 2022)

ESCOLA	BAIRRO	REGULAR	EJA	TURNOS	TOTAL
CE Alecrim	Monjolos	118	-	T/N	118
CE Amanda Velasco	S. Isabel	387	-	T/N/IN	387
CE Armando Gonçalves	Salgueiro	343	-	M/T/N	343
CE Augusto Cezário Diaz André	Pacheco	496	-	T/N	496
CE Cap. Oswaldo Ornellas	P. Novo	357	-	M/T/N	357
CE Com. Valentim dos Santos Diniz	Colubandê	285	-	IN	285
CE Cel. Francisco Lima	Gradim	206	-	M	206
CE Cel. João Tarcísio Bueno	Paraíso	166	92	M/N	258
CE Cel. PM Marcus Jardim	Alcântara	237	-	IN	237
CE Cel. Serrado	Monjolos	180	69	M/N	249
CE Des. Ferreira Pinto	Alcântara	215	-	M	215
CE D. Antônio de Almeida Moraes Junior	S. Luzia	196	-	M	196
CE Dorval Ferreira da Cunha	Rio do Ouro	292	-	M/IN	292
CE Dr. Adino Xavier	Mutondo	1.264	179	M/T/N	1.443
CE Dr. Armando Sá Couto	L. Ideia	141	-	M	141
CE Dr. Humberto Soeiro de Carvalho	Jóquei	137	-	M	137
CE Dr. Moacyr Meirelles Padilha	Marambaia	413	-	M/T/N	413
CE Dr. Rodolpho Siqueira	Colubandê	245	-	M	245
CE Eliza Maria Dutra	Sacramento	263	109	T/N	372
CE Frederico Azevedo	Itaúna	370	242	M/T/N	612
CE Ismael Branco	Mutuá	272	168	M/N/IN	440
CE Lauro Correa	Trindade	269	86	M/N	355
CE Mario Tamborindeguy	Tribobó	82	68	M/N	150
CE Mauá	V. Alegre	188	-	M	188
CE Melchíades Picanço	Neves	253	62	M/N	315
CE Min. José de Moura e Silva	Rocha	203	146	M/T/N	349
CE Mons. Barenco Coelho	Boaçu	307	115	M/T/N	422
CE Nilo Peçanha	Zé Garoto	940	-	M/T/N	940
CE Pe. Manuel da Nóbrega	Brasilândia	233	-	MT	233
CE Pandiá Calógeras	Alcântara	1.102	249	M/T/N/IN	1.351
CE Paulino Pinheiro Batista	B.Vermelho	299	-	M/T/IN	299
CE Prof. Francisco de Paula Achiles	Jóquei	73	-	M	73
CE Profª Abigail Cardoso	J. Catarina	-	78	N	78
CE Profª Adélia Martins	Coelho	143	100	T/N	243
CE Profª Antonieta Palmeira	Colubandê	360	55	M/T/N	415
CE Profª Dalila de Oliveira Costa	Arsenal	235	-	M/N	235
CE Profª Luíza Honória do Prado	E. Pequeno	-	65	N	65
CE Profª Odyssea Siqueira	Jóquei	140	-	M	140

CE Santos Dias	Neves	393	-	M/IN	393
CE S. Tem. Marco Antônio Gripp	G. Branco	128	-	IN	128
CE Trasilbo Filgueiras	J. Catarina	534	161	M/N/IN	695
CE Vila Guarani	Guarani	73	-	M/N	73
CE Vital Brasil	Tribobó	205	-	M	205
CE Walter Orlandini	Paraíso	1.119	-	M/T/N	1.119
CIEP 050 Pablo Neruda	Laranjal	364	-	M/N/IN	364
CIEP 052 Profª Romanda Gouveia Gonçalves	Boa Vista	82	51	M/N/IN	133
CIEP 121 Prof. Joadelio Codeço	Marambaia	234	178	M/N	412
CIEP 122 Ermezinda Dionísio Necco	Miriambi	361	19	M/T/N	380
CIEP 126 Almedorina Azeredo	Rio do Ouro	69	-	M/N	183
CIEP 238 Dr. Ilton Faria da Costa	S. Luzia	298	129	M/N	427
CIEP 239 Profª Elza Vianna Fialho	V. Alegre	330	147	M/N	477
CIEP 240 Prof. Haroldo Teixeira Valladão	Almerinda	85	30	M/N/IN	115
CIEP 246 Profª Adalgisa Cabral de Faria	B.Vermelho	260	106	M/T/N/IN	366
CIEP 248 Túlio Rodrigues Perlingeiro	Salgueiro	152	-	M/IN	152
CIEP 249 Pr. Waldemar Zarro	Brasilândia	349	82	M/T/N	431
CIEP 306 Dep. David Quinderê	J. Catarina	181	61	M/T/N/IN	242
CIEP 309 Zuzu Angel	Arsenal	252	253	M/N/IN	505
CIEP 408 Sergio Cardoso	Trindade	76	-	M	76
CIEP 409 Profª Alaide de Figueiredo Santos	Coelho	307	-	M/T	307
CIEP 410 Patrícia Galvão	S. Isabel	237	-	M/IN	237
CIEP 412 Dr. Zerbini	Colubandê	325	-	M/IN	325
CIEP 413 Adão Pereira Nunes Brasil-México	Neves	217	50	M/N/IN	267
CIEP 421 Dep. Cristina Tavares	S. Isabel	60	-	IN	60
CIEP 422 Nicanor Ferreira Nunes	Colubandê	28	-	M	28
CIEP 423 Mora Guimarães	Sacramento	78	-	M	78
CIEP 430 Carlos Mariguella	Itaoca	118	-	M/N/IN	118
CIEP 439 Luiz Gonzaga Jr.	L. Caçador	189	-	M/IN	189
CIEP 440 Mj. Joaquim de Azeredo Coutinho	Jóquei	68	-	M	68
CIEP 513 George Savalla Gomes	Maria Paula	104	-	M/IN	104
IE Clelia Nanci	Brasilândia	1.062	-	M/T/IN	1.062

Quadro elaborado pela autora a partir de dados do endereço eletrônico:
https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-números

Como mencionamos anteriormente, há seis escolas estaduais em São Gonçalo que oferecem exclusivamente turmas de ensino médio. Falaremos um pouco sobre cada uma delas.

O CE Com. Valentim dos Santos, conhecido como NATA (Núcleo Avançado de Educação em Tecnologia de Alimentos e Gestão de Cooperativismo), localizado no bairro Colubandê, oferece cursos de panificação e laticínios. Trata-se de uma parceria da SEEDUC com instituto GPA.[33] São 285 alunos estudando em período integral.

O CE Cel. PM Marcus Jardim, no Alcântara, com 237 alunos, e o CE S. Ten. Marco Antônio Gripp, no Galo Branco, com 128 alunos, fazem parte do projeto da SEEDUC com a Polícia Militar, de ensino cívico-militar. Funcionam em período integral.

[33] https://institutogpa.org.br/projeto/nata/

O CE Dr. Moacyr Meirelles Padilha, em Marambaia funciona no prédio do CIEP 121 Professor Joadélio Codeço. São 413 matrículas de ensino médio regular nos três turnos: sete turmas pela manhã, três à tarde e três à noite.

O CE Walter Orlandini é um dos cinco maiores da rede, com 1.119 alunos matriculados no ensino médio regular, entretanto a maior parte, 893, está no turno da manhã. Há ainda 185 no turno da tarde e 41 à noite. O colégio é um dois mais procurados por alunos que buscam o ensino superior. Ainda assim, os números mostram que há salas ociosas nos turnos da tarde e da noite.

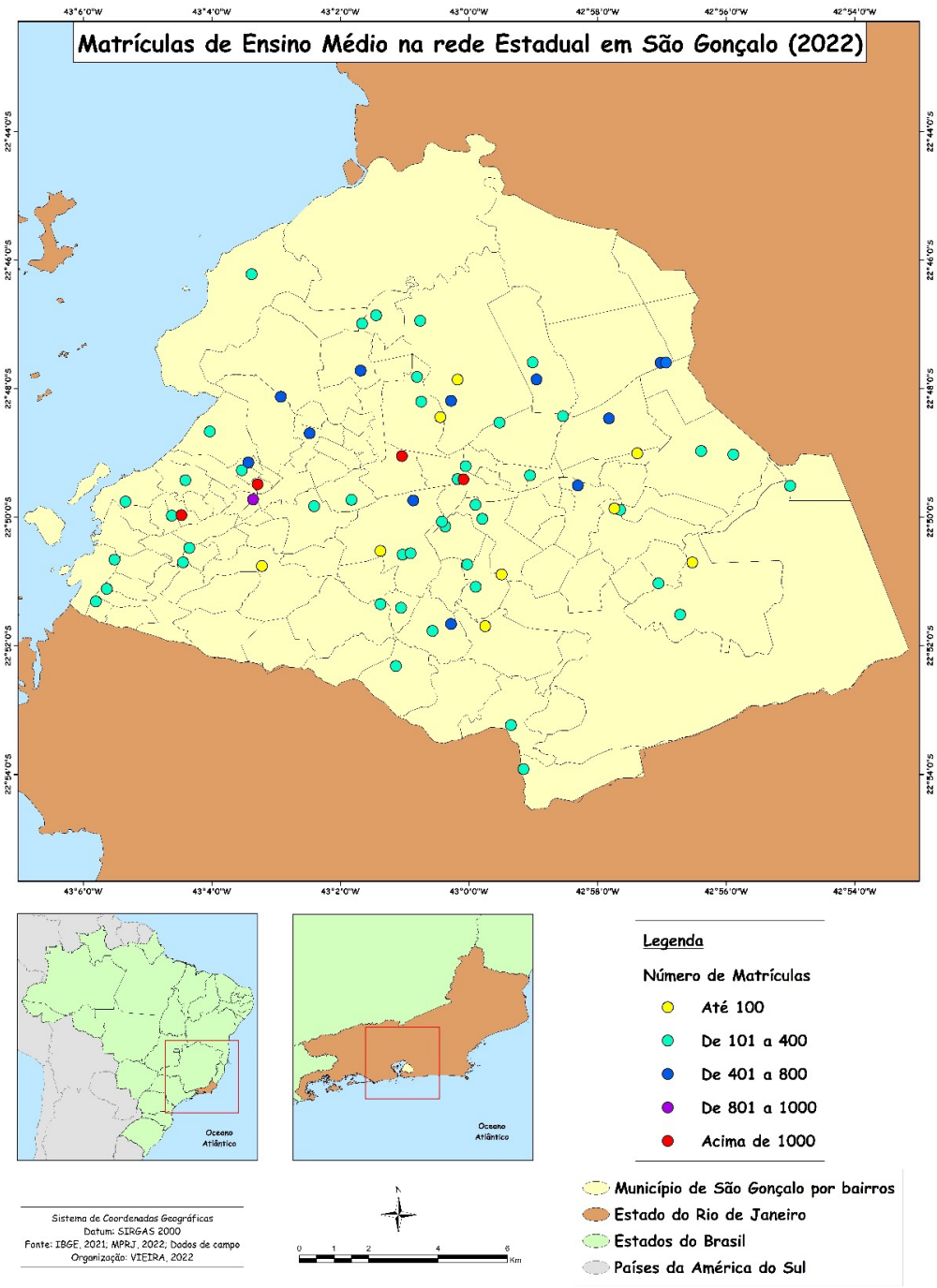
O CE Nilo Peçanha, outro grande de São Gonçalo, tem 940 alunos, sendo 475 pela manhã, 334 à tarde e 131 à noite. Neste colégio não há tanta diferença de matrículas entre os turnos da manhã e da tarde. A unidade escolar tem uma localização privilegiada, no bairro Zé Garoto, onde circulam linhas de ônibus para praticamente todos os bairros do município.

As três ultimas escolas citadas, embora tenham turmas no horário noturno, não oferecem o Programa Nova EJA, implantado no governo Cabral.

As maiores escolas de São Gonçalo concentram 3.856 matrículas de ensino médio. O CE Pandiá Calógeras, no Alcântara, com 1.351 matrículas nesse nível, oferece médio regular, incluindo magistério, e EJA. O CE Adino Xavier, no Mutondo, tem 1.443 alunos, no regular e na EJA. O IE Clélia Nanci tem 1.062 alunos no médio regular, incluindo magistério, mas não oferece EJA.

No mapa a seguir, podemos visualizar onde se localizam as escolas que oferecem matrículas de ensino médio no município.

Mapa 4 – Matrículas de Ensino Médio na Rede Estadual em São Gonçalo (2022)



Fonte**:** Elaborado por Camila da Silva Vieira a partir de dados coletados pela autora no endereço eletrônico http://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-numeros

Das 70 (setenta) escolas que oferecem ensino médio em São Gonçalo, 44 (quarenta e quatro) têm entre 101 e 400 matrículas; 12 (doze) delas têm entre 401 e 800; 9 (nove) têm menos de 100; 4 (quatro) têm acima de 1.000 e 1(uma) tem entre 801 e 1.000. Portanto, a maior parte das escolas da rede tem pequeno porte. A SEEDUC mantém escolas de ensino médio em 40 dos 91 bairros do município.

O quadro a seguir detalha a distribuição das escolas nos bairros.

Quadro 15 - Número de escolas/matrículas de ensino médio por bairro/distrito de São Gonçalo (2022)

DISTRITO	BAIRRO	ESCOLAS ESTADUAIS (EM)	POPULAÇÃO	MATRÍCULAS (EM)
1º	Alcântara	3	14.686	1.803
1º	Brasilândia	3	6.802	1.726
1º	Mutondo	1	26.210	1.443
1º	Colubandê	5	30.781	1.298
1º	Zé Garoto	1	4.633	944
1º	Itaúna	1	18.039	612
1º	Salgueiro	2	9.203	495
1º	Mutuá	1	13.258	440
1º	Trindade	2	33.889	431
1º	Boaçu	1	25.753	422
1º	Tribobó	2	17.722	355
1º	Rocha	1	25.942	349
1º	Luiz Caçador	1	5.265	189
1º	Galo Branco	1	13.687	128
1º	Itaoca	1	3.917	118
2º	Arsenal	2	12.484	740
2º	Santa Isabel	3	14.600	684
2º	Coelho	2	20.408	550
2º	Rio do Ouro	2	10.418	475
2º	Sacramento	2	13.485	450
2º	Jóquei	4	11.068	418
2º	Almerinda	1	13.769	115
2º	Maria Paula	1	16.069	104
3º	Jardim Catarina	3	73.042	1.015
3º	Marambaia[34]	2	20.063	825
3º	Vista Alegre	2	23.326	665
3º	Santa Luzia	2	17.045	623
3º	Pacheco	1	13.719	496
3º	Miriambi	1	7.603	380
3º	Monjolos	2	8.717	367
3º	Laranjal	1	21.173	364

[34] As duas escolas estaduais que oferecem turmas de ensino médio no bairro funcionam no mesmo prédio, no CIEP 121.

3º	Largo da Ideia	1	2.056	141
3º	Guarani	1	1.808	73
4º	Paraíso	2	7.114	1.377
4º	Neves	3	11.287	975
4º	Porto Novo	1	16.719	357
4º	Gradim	1	16.338	206
4º	Boa Vista	1	17.197	133
5º	Barro Vermelho	2	13.352	665
5º	Engenho Pequeno	1	12.284	65

Quadro elaborado pela autora a partir de dados do endereço eletrônico:
https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-números

A maior concentração de matrículas está no primeiro distrito. São 10.753 em 26 (vinte e seis) escolas localizadas em 15 (quinze) bairros. O bairro com maior número de escolas é o Colubandê (três), porém Alcântara, onde está o CE Pandiá Calógeras, tem o maior número de matrículas (1.803). É neste distrito onde estão quatro das cinco maiores escolas da rede.

No segundo distrito, o maior de São Gonçalo, com 7.200 ha, e o terceiro em número de habitantes (194.718), há somente 3.536 matrículas e 17 (dezessete) escolas em 8 (oito) dos 20 (vinte) bairros. O Jóquei tem 4 (quatro) escolas, entretanto em duas delas há menos de 100 alunos. O bairro com mais matrículas é Santa Isabel (684), que possui 3 (três) escolas.

O terceiro distrito, segundo mais populoso do município, tem 4.582 matrículas em 16 escolas localizadas em 10 bairros. O Jardim Catarina é o bairro do distrito com mais matrículas (1.015) e escolas (três), entretanto uma delas tem apenas 78 alunos. Como já mencionamos anteriormente, o número de vagas não é suficiente para atender à população jovem de 18.122 pessoas.

No quarto distrito há 2.691 matrículas em 8 (oito) escolas, localizadas em 5 (cinco) dos 13 (treze) bairros. Foi neste distrito onde a SEEDUC fechou o maior número de escolas (dez) entre 2010 e 2018.

O quinto distrito possui apenas 730 matrículas em 3 (três) escolas de 2 (dois bairros). Aqui a SEEDUC fechou 5 (cinco escolas), duas delas no bairro Tenente Jardim, um dos mais carentes da região.

Após esse levantamento da situação atual da rede estadual, chegamos a algumas conclusões. O modelo de gestão adotado durante os governos de Cabral e Pezão continuou na gestão atual, de Wilson Witzel (2019-2020) e Cláudio Castro (2020-2022). Embora a demanda por vagas continue, não aumentou a oferta de matrículas. Não houve fechamento de escolas, mas as turmas estão diminuindo e o quantitativo de alunos por turma também. Em

São Gonçalo, há escolas de ensino médio em apenas 40 (quarenta) dos 91 bairros. O maior número de vagas está concentrado em 5 (cinco) escolas, localizadas em bairros centrais longe das periferias. Em bairros como o Jardim Catarina, que convivem com a violência diariamente, a falta de políticas públicas é um desafio para que os estudantes tenham acesso ao direito à cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou analisar as repercussões das políticas neoliberais para o campo da educação e os efeitos da reforma gerencial dos governos de Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão no processo de fechamento de turmas do ensino médio da rede pública de ensino no município de São Gonçalo.

Durante os governos de Cabral e Pezão, o SEPE mobilizou-se contra a política de fechamento de turmas e escolas, denunciando o fato ao Ministério Público e à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj). A aprovação da Lei 8.175, em 2018, dificultou o fechamento ou a transferência de unidades de ensino público, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, entretanto o número de matrículas no ensino médio não aumentou nos últimos anos.

Dentro da perspectiva do materialismo histórico dialético, fizemos o levantamento dados do IBGE e do INEP para realizar a cartografia do fechamento de turmas de ensino médio em São Gonçalo. No município de São Gonçalo, o número de matrículas na rede estadual diminuiu de 90.784 (2007) para 46.396 (2017), uma redução de -44.388 (-48,9%). A redução de vagas vai de encontro à necessidade de elevar o índice de escolaridade da população brasileira. De acordo com os resultados PNAD Educação de 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) das pessoas com 25 anos ou mais não haviam concluído o ensino médio.

A partir da elaboração de mapas temáticos, mostramos visualmente o fenômeno do fechamento de escolas em São Gonçalo, bem como a maior oferta de matrículas em áreas centrais do município. Entre 2010 e 2018, 20 (vinte) unidades escolares foram fechadas e o governo não construiu novas escolas nessas localidades. Dessa forma, constatamos como a gestão empresarial da educação no Rio de Janeiro representou um golpe no direito à educação das juventudes do município, já que os estudantes têm que buscar vagas em outros bairros, o que pode dificultar seu acesso à educação.

Por conta da pandemia de COVID 19, que nos obrigou ao isolamento social, e à dificuldade de obter dados no site oficial da SEEDUC, contamos com o apoio do SEPE para mapear as escolas fechadas. Ouvimos também o depoimento de profissionais da Rede Estadual a fim de examinar os efeitos do fechamento de turmas para as juventudes de São Gonçalo.

O trabalho foi elaborado também a partir da minha observação como professora da rede, que vem acompanhando o seu sucateamento e as sucessivas reformas que não resolvem a histórica dualidade educacional do nosso país. Um dos argumentos usados pela SEEDUC para fechar turmas/escolas, de acordo com modelo gerencial adotado a partir da gestão de Wilson Risolia, é a falta de alunos. Entretanto, é preciso investigar que fatores obrigam os alunos a deixarem a escola. O modelo de educação em turno integral, proposto para a rede estadual antes mesmo da implantação do novo ensino médio, não atrai o jovem da periferia. Alguns fatores inviabilizam a permanência desse estudante na escola por mais de um turno: a necessidade de um emprego, mesmo que informal, para ajudar no sustento da família; as tarefas domésticas e o cuidado com os irmãos menores; o fato de a escola pública não dispor de laboratórios, equipamentos, projetos pedagógicos, culturais e esportivos.

As cinco escolas com mais vagas de ensino médio estão localizadas em bairros centrais, longe das periferias. Duas delas possuem apenas turmas de ensino médio regular, nos três turnos e são muito procuradas por estudantes que pretendem cursar o ensino superior. Isso cria, portanto, uma desigualdade entre os alunos da rede: escolas “padrão”, para aqueles que têm chance de alcançar a universidade, e escolas voltadas apenas para a certificação de nível médio.

Portanto, o modelo de gestão adotado durante os governos de Cabral e Pezão continuou na gestão atual, de Wilson Witzel (2019-2020) e Cláudio Castro (2020-2022). Embora a demanda por vagas continue, não aumentou a oferta de matrículas. Não houve fechamento de escolas, mas as turmas estão diminuindo e o quantitativo de alunos por turma também. Em São Gonçalo, há escolas de ensino médio em apenas 40 (quarenta) dos 91 bairros. O maior número de vagas está concentrado em 5 (cinco) escolas, localizadas em bairros centrais longe das periferias.

No bairro mais populoso do município, Jardim Catarina, não há vagas suficientes em escolas para os jovens e o Estado não oferece serviços públicos de qualidade, equipamentos culturais, de esporte e lazer. Portanto, os cidadãos enfrentam grandes desafios para alcançar plenamente o direito à cidade.

Por fim, ressaltamos a importância da pesquisa para o campo das políticas públicas em educação, para o Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) e para o PPEJAT, que tem na presente dissertação uma contribuição para o campo de estudos sobre o direito à educação como uma expressão do direito à cidade para a classe trabalhadora.

Mesmo diante de tantos golpes no direito à educação, é preciso reafirmar a força dos movimentos sociais, especialmente do Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro e dos parlamentares do campo progressista, que conseguiram conter o fechamento de escolas. É preciso, portanto, esperançar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. L. O. **Contrarreforma do ensino médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, p. 205. 2018

ALVARENGA, M. S.; JUNIOR, G. B. Trabalho e educação para jovens pobres: uma cartografia sobre o Projovem Urbano no Leste Fluminense. **Boletim de Geografia**, v. 34, n. 3, p. 97-110, 2 maio 2017.

ALVES, Maria Helena Moreira. Estado e oposição no Brasil (1964-1984). Petrópolis: Vozes, 1984.

ANDRADE, F. M. R.; RODRIGUES, M. P. M. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. In: **Educação em Revista**. vol.36 Belo Horizonte, 2020 Epub 27-Nov-2020.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BRAGA, M. N. C. **O município de São Gonçalo e sua história**. Niterói: Falcão, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro: 1931.

BRASIL. **Decreto nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Brasília, DF, 1968.

BRASIL. **Decreto nº 66.600**, de 20 de maio de 1970. Brasília, DF, 1970.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244**, de 09 de abril de 1942. Rio de Janeiro: 1942.

BRASIL. **Decreto-lei nº 369**, de 12 de setembro de 1969. Brasília, DF, 1969.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro 1961. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Brasília, DF, 1982.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005/> Acesso em: 17 de out de 2020.

BRASIL. **MEC. INEP. Resultados finais do Censo Escolar 2010 (RJ)**. Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br>
Acesso em: 10 de out. de 2020.

BRASIL. **MEC. INEP. Resultados finais do Censo Escolar 2011 (RJ)**. Brasília, DF: INEP, 2012. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br>
Acesso em: 10 de out. de 2020.

BRASIL. **MEC. INEP. Resultados finais do Censo Escolar 2012 (RJ)**. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br> Acesso em: 10 de out. de 2020.

BRASIL. **MEC. INEP. Resultados finais do Censo Escolar 2013 (RJ)**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br>
Acesso em: 10 de out. de 2020.

BRASIL. **MEC. INEP. Resultados finais do Censo Escolar 2014 (RJ)**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br>
Acesso em: 10 de out. de 2020.

BRASIL. **MEC. INEP. Resultados finais do Censo Escolar 2015 (RJ)**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>
Acesso em: 10 de out. de 2020.

BRASIL. **MEC. INEP. Resultados finais do Censo Escolar 2016 (RJ)**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>
Acesso em: 10 de out. de 2020.

BRASIL. **MEC. INEP. Resultados finais do Censo Escolar 2017 (RJ)**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>
Acesso em: 10 de out. de 2020.

BRASIL. **MEC. INEP. Resultados finais do Censo Escolar 2018 (RJ)**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>
Acesso em: 10 de out. de 2020.

COELHO, F. A. P. **Direito à cidade e mobilidade urbana: enfoque no uso do modal de bicicleta – estudo de caso nas cidades de Niterói e Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Direito. Faculdade de Direito, Universidade Estácio de Sá. Rio de janeiro, p. 140. 2019.

CORDEIRO, T. G. B. F. **Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, p. 159. 2013.

COUTINHO, N. F. **Processos comunicacionais contra–hegemônicos e direito à educação em São Gonçalo nas vozes de movimentos sociais populares**. Dissertação. (Mestrado em

Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, p. 121. 2014.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo:Cortez, 2000.

DAVIES, N; ALCÂNTARA, A. A evolução das matrículas na educação básica no Brasil: alguns questionamentos. In: **Revista HISTEDBR On line**. Campinas, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656916/22646> Acesso em 13 de out. de 2020.

DAVIES, N.; ALCANTARA, A. Descompasso na educação básica no Estado do Rio de Janeiro: receitas dos governos crescem, porém matrículas públicas caem. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol 16, n. 45, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/6609/47966812>Acesso em 13 de out. de 2020.

DOMINGUEZ, M.T. **Práticas Locais dos moradores e os problemas de saúde e ambiente de Jardim Catarina**. Dissertação. (Mestrado em Ciências na Área da Saúde Pública). Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, p.161. 2011.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes (vol. 1)**. São Paulo: Globo, 2008.

FERRAZ, C. L. Crise do fordismo, neoliberalismo e educação brasileira. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 5, p. 87-102, out. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pegagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial na educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho educação e saúde.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

GIROTTO, E. D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 37, nº. 137, p.1121-1141, out.-dez., 2016.

GOMES FILHO, A. M. **A juvenilização na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Niterói**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, p. 134. 2020.

GUIMARÃES, M. **Sob nova direção: o gerenciamento empresarial na rede pública estadual do Rio de Janeiro (2010 - 2014)**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 112. 2015

HARVEY, D. **O direito à cidade**. Disponível em: <https://www.esquerda.net/artigo/o-direito-à-cidade-por-david-harvey/30344>Acesso em 09 de out. de 2019.

HUE, S. M. **Primeiras Cartas do Brasil (1551-1555)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LINS, I. **História do Positivismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

MARQUES, W. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. In: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol.2, nº 3, 1997, p. 19-23.

MÉZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo Boitempo, 2008.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NICODEMOS, A.; FLOR, D. P. G. Material didático do programa NEJA - tensões entre possibilidades emancipatórias e currículo prescritivo no trabalho docente em História. **História & Ensino**. Londrina, v. 25, n. 1, p. 139-157, jan./jun. 2019.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro v.1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, T. C. Q. **Constrangimentos para os transportes e suas desigualdades em São Gonçalo e Niterói no leste metropolitano do Rio de Janeiro: projetos, ações e as percepções dos moradores**. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 167. 2016.

RIBEIRO, G. L. C. **A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, p. 142. 2020.

SAMPAIO, T. V. M.; BRANDALIZE, M. C. B. **Cartografia geral, digital e temática**. v.1. Curitiba: UFPR, 2018.

SANTOS, L. V. **O IDEB além da nossa conta: as relações político-pedagógicas entre o índice de desenvolvimento da educação básica e a macroeconomia**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, p. 89. 2019.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**, 1999. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. IN: **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br > Acesso em 18 de jan. de 2021.

SILVA, G; RIOS, M. B. L; NASCIMENTO, M. B. S. Direito à educação e gestão empresarial: uma encruzilhada no acesso ao ensino médio no estado do Rio de Janeiro. In: ALVAREGA, M.S. (org.). **Políticas educacionais e educação de jovens e adultos trabalhadores. Escritas compartilhadas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2022.

SOUZA, R. M. **A cruzada do capital pela hegemonia do chão da escola: a ideologia da qualidade da educação e a gestão integrada da escola (GIDE) como mecanismos de controle do mercado**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Janeiro. Rio de Janeiro, p.233. 2017.