

A POLÍTICA DE FECHAMENTO DE ESCOLAS ESTADUAIS NO RIO DE JANEIRO E SUAS CONSEQUÊNCIAS SOCIOESPACIAIS

Suzana Campos Silva

suzanarb2003@yahoo.com.br¹

Resumo

O trabalho aqui proposto busca explicitar a análise de políticas públicas educacionais direcionadas ao fechamento de escolas estaduais no Rio de Janeiro, que impactam diretamente o sistema educacional e conseqüentemente o Ensino de Geografia. O intuito é compreender as implicações socioespaciais de políticas de governo que estão pautadas no atendimento de interesses econômicos neoliberais e com isso subjugam, principalmente, as necessidades da população mais pobre e suas práticas espaciais, que determinam o nível de cidadania ao qual essa parcela da população está submetida. Esse tipo de análise é fundamental para promover a justiça espacial, através de reações contrárias ao processo que conduziu a acentuada redução da oferta de vagas nas escolas estaduais do Rio de Janeiro nos últimos anos. Muitas escolas que atendiam ao Ensino Fundamental foram municipalizadas, somado a isso houve uma ampliação significativa do número de alunos por sala de aula, com o intuito de reduzir a quantidade de turmas por unidade escolar, conduzindo assim o chamado processo de "otimização", sob o argumento de combater os espaços escolares ociosos. Esse processo teve como consequência direta e imediata o fechamento de turmas, turnos e escolas que atendiam ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio na modalidade regular e daquelas destinadas a Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, o trabalho aqui proposto pretende, de forma mais específica, compreender a dimensão espacial da reorganização da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Justiça espacial. Práticas espaciais. Cidadania.

Introdução

O objetivo desse ensaio inicial é analisar a efetivação de políticas públicas educacionais direcionadas ao fechamento de escolas, buscando reforçar a importância da cidadania e da justiça espacial, no que tange o papel da escola e em especial do Ensino de Geografia, como instrumento capaz de auxiliar na tomada de consciência por parte da população.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Professora de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e na prefeitura municipal de Araruama - RJ.



As políticas públicas educacionais ganharam centralidade no Brasil nas últimas décadas, quando o país foi palco de um tardio processo de universalização do Ensino Fundamental², atrelado a atuação de instituições financeiras internacionais, que passaram a financiar e exigir o cumprimento de metas, segundo as quais seriam criadas melhorias educacionais significativas para que o país pudesse promover a qualificação profissional necessária para atender as demandas produtivas neoliberais.

Ao longo desse processo, diferentes práticas espaciais, ações que têm por base o binômio localização-distribuição (MOREIRA, 2001, p. 1), acentuaram o papel das escolas públicas enquanto instrumentos de enraizamento territorial e justiça espacial, reafirmando-as como "espaços de construção de identidades, de diálogos, de conflitos" (GIROTTI, 2016, p. 1123) e sobretudo, de promoção da cidadania.

Instrumentalizar a população mais pobre por meio do acesso à escola, fez com que essa se tornasse arena de reações contrárias às dominações impostas pela elite, embora o padrão homogeneizador imposto pela cultura dominante (BOURDIEU e PASSERON, 1975 apud SILVA, 2007, p. 34), ainda faça com que a escola continue sendo excludente para a maioria que nela está.

A efetivação de políticas educacionais, que são mais estatais ou governamentais do que públicas (DAVIES, 2015, p. 31), já que atendem a interesses muitas vezes distantes das necessidades da população, promoveram a necessária universalização do Ensino Fundamental, mas para isso houve forte atuação e controle por parte do capital financeiro internacional.

Na contramão da ampliação da oferta do Ensino Fundamental, ocorreu em grande parte do país o processo de municipalização dessa etapa de ensino. No estado do Rio de Janeiro, objeto empírico da análise aqui proposta, esse processo já estava previsto desde 1987, quando foi criado pela Resolução de nº 1411, o Programa Estadual de Municipalização do Ensino Fundamental - PROMURJ. Tal programa ganhou grande impulso com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996.

² Dados que comprovam esse tardio processo de universalização do ensino são apresentados por Milton Santos (2007, p. 32). Segundo o autor o acesso a educação colocava o Brasil em condição de debilidade. Em 1982, o número de brasileiros com até 30 anos de idade sem instrução chegava a 54%, sendo que o percentual entre negros e pardos era ainda mais alarmante, ultrapassando os 68%. Em 1983 somente 42% das pessoas dentro das respectivas faixas de idade frequentavam escolas secundárias.

A partir de então, foram implementadas políticas de governo que promoveram acentuada redução da oferta de vagas no Ensino Fundamental nas escolas estaduais. Isso porque estados e municípios de todo o país interpretaram que a partir dessa lei, o Ensino Fundamental passaria a ser de responsabilidade das redes municipais e o Ensino Médio, das redes estaduais (DAVIES, 2015). Com isso, grande parte das escolas estaduais que atendiam ao Ensino Fundamental no Rio de Janeiro foram municipalizadas e a rede estadual reduziu drasticamente o número de matrículas.

Em complementação a esse processo, foram desenvolvidas outras políticas educacionais, sobretudo a partir dos governos peemedebistas de Sérgio Cabral Filho (2007 a 2014) e Luiz Fernando Pezão (2014 a 2018), com o intuito de alinhar o sistema educacional do Rio de Janeiro às demandas nacionais atreladas à índices e avaliações externas.

Dentro do conjunto de medidas que foram acentuadas nos últimos anos, destaca-se a "otimização" de turmas, que embora carregue uma nomenclatura que suscite a ideia de algo positivo, não tornou as escolas e o processo educacional ótimos. Na verdade essa medida consiste na elaboração, por parte da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), de um planejamento estratégico e adequado para uma gestão eficiente, visando reduzir custos e melhorar o desempenho das escolas nos índices educacionais. Sob o argumento de combater os espaços escolares ociosos, essa política fez com que as escolas da rede estadual ampliassem a quantidade de alunos por sala de aula, tornando as turmas superlotadas, o que evidentemente prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Além do significativo aumento do número de alunos por turma, esse processo teve como impacto imediato o fechamento de turmas, turnos e escolas, em especial daquelas destinadas a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas também foram encerradas turmas de Ensino Médio regular, que segundo a lógica conduzida pelas diferentes esferas de governo, deveriam ser prioritariamente atendidas pela rede estadual.

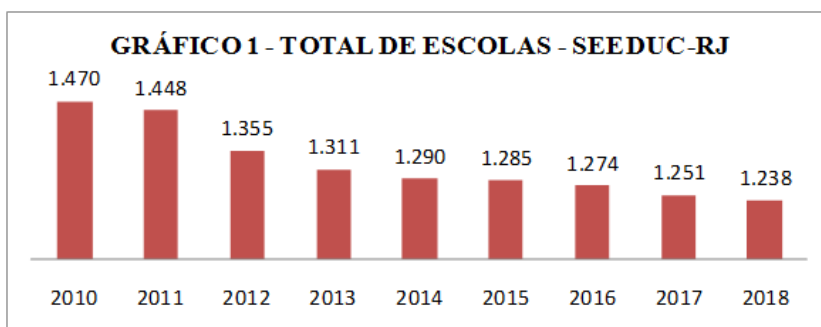
O fechamento de escolas e a redução de alunos e de docentes na rede estadual

Um importante marco das políticas educacionais aplicadas no estado do Rio de Janeiro na última década, foi a manutenção de ações destinadas a redução do número de escolas estaduais, algo que já vinha sendo fortemente implementado pelos governos anteriores. Essas ações tornaram-se a grande marca da SEEDUC, caracterizada por um modelo de gestão

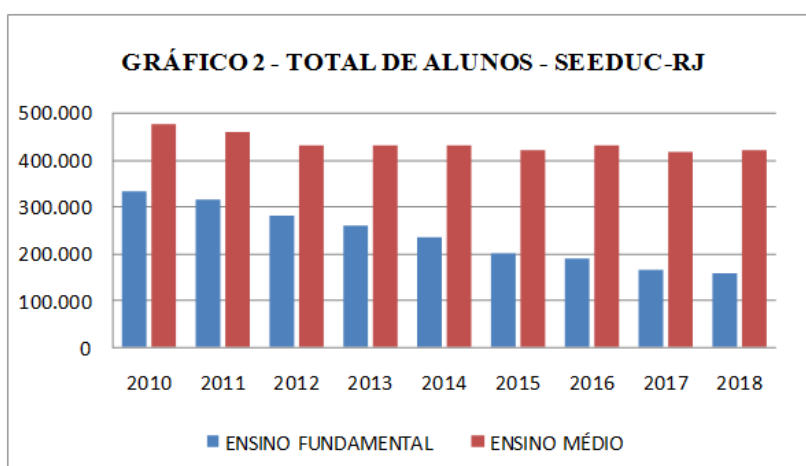


empresarial, pautado em resultados e "bom uso" dos recursos financeiros. Esse modelo de gestão traduziu-se na realidade como uma política da negação do direito a educação, já que pautado no tendencioso argumento de redução populacional na faixa etária escolar, as ações do governo direcionaram-se a diminuição da oferta de vagas nas unidades, o que progressivamente fez com que as escolas deixassem de existir. Com isso, muitos alunos abandonaram a escola, ou foram "amontoados" em salas de aulas superlotadas, sob o argumento de que não é possível a manutenção de prédios escolares com poucos alunos.

Para demonstrar o quanto as políticas educacionais implementadas no Rio de Janeiro nos últimos anos têm impactado a população, são apresentados a seguir quatro gráficos (1, 2, 3 e 4) que expõem a redução do número de escolas, de alunos e de docentes entre os anos de 2010 e 2018³.



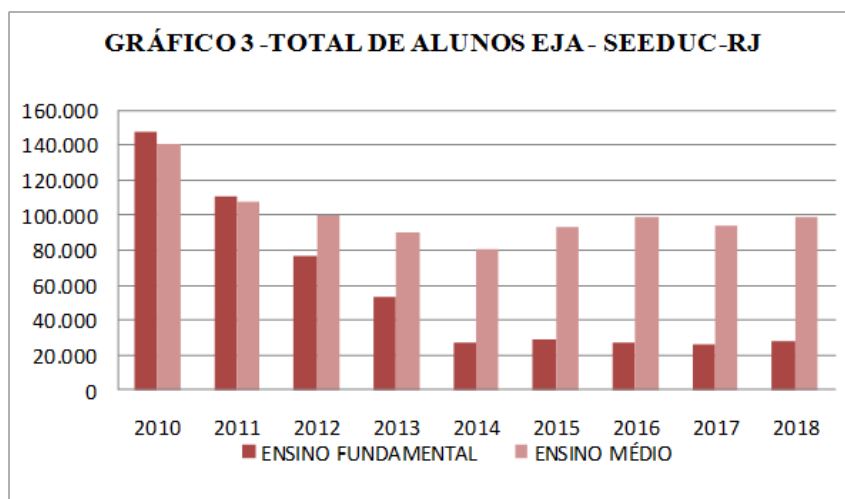
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de informações do Censo Escolar disponíveis na página da SEEDUC. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeConteudo?article-id=1688440>>. Acesso em: 16 mar. 2019.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de informações do Censo Escolar disponíveis na página da SEEDUC. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeConteudo?article-id=1688440>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

³ Foi feita a opção de análise de dados posteriores a 2010 para efeito de comparação com outros indicadores que só aparecem no censo escolar a partir desse ano.

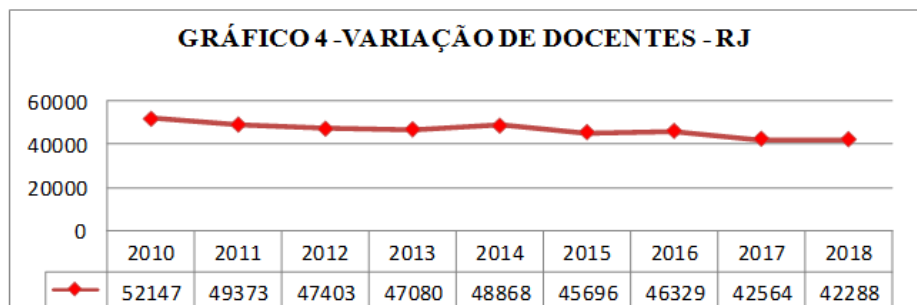
A redução do número de escolas já vinha ocorrendo há muito tempo com o processo de municipalização do Ensino Fundamental, mas esse foi bastante ampliado no período apresentado no gráfico 1, contando com um total de 232 escolas fechadas em apenas oito anos. Essa crescente diminuição de escolas indica conseqüentemente menos alunos atendidos pela rede estadual de ensino, o que pode ser comprovado pelos dados apresentados no gráfico 2. No período compreendido entre 2010 e 2018 as matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental foram reduzidas em 52,6% (174.761 matrículas) e as do Ensino Médio em 11,6% (55.242 matrículas), ou seja, mais de 230 mil alunos deixaram de ser atendidos pela rede estadual. Os percentuais são ainda mais alarmantes quando levamos em consideração os dados relativos a EJA apresentados no gráfico 3.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de informações do Censo Escolar disponíveis na página da SEEDUC. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeConteudo?article-id=1688440>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

Na Educação de Jovens e Adultos houve um redução de 81% (119.776 matrículas) no Ensino Fundamental e de 29,4% (41.411 matrículas) no Ensino Médio, incluindo as modalidades presencial e semipresencial.

A enorme diminuição do número de escolas e de alunos, trouxe como consequência imediata a redução de postos de trabalho, como pode ser comprovado no gráfico 4. Entre 2010 e 2018, o número de docentes da SEEDUC sofreu uma queda de 18,9 %, o que equivale a quase 10 mil postos de trabalho a menos.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de informações do Censo Escolar. Disponível em <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

Mesmo com essa grande redução do número de professores, contraditoriamente, nos últimos anos têm sido comum os docentes dividirem sua carga horária em várias escolas, em diferentes disciplinas e em mais de um município, porque a medida que as turmas e turnos são reduzidos ou as escolas são fechadas, a quantidade de professores lotados naquelas unidades acaba excedente.

A perspectiva espacial do fechamento de escolas estaduais no Rio de Janeiro

Diante do panorama até aqui apresentado, pautado no fechamento de escolas e redução de turmas e turnos, são evidenciadas profundas mudanças socioespaciais, tanto na relação estabelecida entre os alunos e suas respectivas escolas, quanto no que se refere aos professores que precisaram, e ainda precisam, se deslocar para outro local de trabalho e muitas vezes ministrar aulas de disciplinas distintas daquelas de sua formação.

Esse tipo de política de governo produz uma desordem socioespacial da escola pública, que frequentemente atende à interesses muito além do discurso da busca por certa "qualidade educacional" (GIROTTO, 2016, p. 1123). A escola então, assume um viés improdutivo, que serve para manter a própria produtividade do sistema capitalista, ao manter o domínio das classes dominantes e a desqualificação do conhecimento para os mais pobres (FRIGOTTO, 2010) e mais, está sendo negado o próprio direito à escola e à produção social do espaço.

É função da Geografia contribuir para o debate sobre a dimensão socioespacial dos problemas públicos e os arranjos espaciais que resultam de tais decisões e ações. O estudo da dimensão espacial dos fenômenos, como é o caso da redução das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, contribui para a promoção da "inclusão, justiça socioespacial e a organização da vida cotidiana" (RODRIGUES, 2014, pp. 153-154).

A relevância geográfica da pesquisa aqui exposta está na compreensão do movimento contraditório de constituição de políticas públicas voltadas para a restrição da oferta do ensino público estadual e o aprofundamento das desigualdades socioespaciais, dada a grande importância de estudos direcionados a compreensão da relação entre a escola pública e seu entorno. O entendimento da dimensão espacial da escola, portanto, possibilita o desenvolvimento de ações em prol do direito à educação, mas também a toda infraestrutura e condições necessárias para que seja realizada a cidadania, o que permite a luta pelo direito à cidade e a rede de lugares que a compõem, apropriando-se da cidadania como algo além da escala territorial da cidade, deixando de ser um *em si* e assumindo a sua dimensão mais concreta e cotidiana como uma práxis do possível (OLIVEIRA, 2011, p. 177).

É importante a construção desse tipo de consciência, considerando que a cidadania assume graus diferenciados de existência e aspectos múltiplos entre as classes ou grupos sociais. Assim, "não é absurdo afirmar que somos mais ou menos cidadãos de acordo com o espaço em que estejamos inseridos" (OLIVEIRA, 2011, p. 178), o que traz à tona a ideia de justiça espacial trabalhada por Alain Reynoud (1981 apud OLIVEIRA, 2011, pp. 179-180). Para o autor "a justiça se encontra fracionada/diferenciada não apenas socialmente, mas também espacialmente". O papel do poder público é central para "demarcar" as áreas que devem ou não serem atendidas por dados serviços e de certo modo é esse poder que diz indiretamente se um grupo de pessoas merece ter acesso ou não a esses serviços. As políticas de governo fazem isso quando, por exemplo, oferecem mais recursos de infraestrutura para uma parcela da população em detrimento de todo o restante que não recebe a mesma atenção. Para Milton Santos (2007, pp. 59-60):

(...) o espaço vivido consagra desigualdades e injustiças e termina por ser, em sua maior parte, um espaço sem cidadãos. Olhando-se o mapa do país, é fácil constatar extensas áreas vazias de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual. O mesmo, aliás, se verifica quando observamos as plantas das cidades em cujas periferias, apesar de uma certa densidade demográfica, tais serviços estão igualmente ausentes. É como se as pessoas nem lá estivessem. Onde estão os programas para atenuar tais fragilidades e reverter tal situação? No caso das cidades, bastaria um projeto consequente para dotar a população desses "fixos" sociais. E no interior, a necessidade é de criar, "artificialmente", núcleos destinados a servir às populações em derredor, ou fortalecer aglomerações já existentes, com o mesmo propósito.



A criação desses "fixos" sociais de que fala Milton Santos, contudo, não é prioridade na formulação de políticas públicas. Embora processos como a universalização da educação básica, em frequente pauta nas reivindicações da população, tenham passado a ser foco das políticas públicas educacionais a partir dos anos de 1990. Contudo, o que impulsionou as ações do governo em prol da expansão da educação básica foi a forte pressão oriunda de agentes internacionais, sobretudo as grandes instituições financeiras, que utilizaram como marco principal a realização do Consenso de Washington, em 1989 na capital dos Estados Unidos, com o objetivo de estabelecer metas para o desenvolvimento da América Latina, pautadas em ideais neoliberais. O objetivo era inserir o Brasil no contexto econômico mundial, com uma escolarização capaz de produzir a mão de obra necessária para promover o desenvolvimento econômico do país (CAMPOS SILVA, 2015).

A ampliação da oferta e também permanência dos alunos na educação básica, contudo, não atingiu todo o território brasileiro e não se estabeleceu com a devida qualidade do ensino, já que o processo esteve muito mais direcionado a quantificação do número de matrículas e aos resultados obtidos em avaliações externas que seguem padrões internacionais.

Desse modo, é possível pautar-se nos argumentos construídos por Milton Santos (2007, pp. 63 e 64) e afirmar que não foram criadas condições para o "direito a um entorno permanente". O que em grande parte continuou contribuindo para as migrações ou mobilidade forçada da população, em constante busca pelo consumo e acessibilidade a bens e serviços essenciais, não disponíveis em grande parte do país, sobretudo nas periferias, para onde, na maioria das cidades brasileiras, são destinados os pobres, que estão condenados a não dispor de serviços sociais ou a utilizá-los precariamente. É o que ocorre com a oferta escolar, reduzida e muito precarizada nas áreas mais pobres e rurais. Assim, a própria existência vivida mostra que vivemos em um espaço sem cidadãos.

A precária cidadania, ou mesmo a ausência dessa, está fortemente atrelada a localização no território. Conforme afirmou Milton Santos (2007, p. 107):

Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no território. Seu valor vai mudando, incessantemente, para melhor ou para pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço), independentes de sua própria condição. Pessoas com as mesmas virtualidades, a mesma formação, até mesmo o mesmo salário têm valor diferente segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. Por isso, a possibilidade de ser mais, ou menos, cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. Enquanto um lugar vem a ser

condição de sua pobreza, um outro lugar poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhe são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhe faltam.

Seria esse um "determinismo espacial", que de maneira instrumentalizada faz com que o território seja a maior causa da desigualdade entre instituições e mais ainda entre os homens. Para Milton Santos (2007, p. 134), em lugar de fortalecer a cidadania, esse assume um papel perverso, criando cidadãos desiguais, não apenas pelo seu lugar na produção, mas também em função do lugar onde vivem. A localização das pessoas no território é na verdade, em muitos momentos, produto de uma combinação entre forças de mercado e decisões de governo. O resultado dessa combinação promove a injustiça espacial, que independe da vontade dos indivíduos atingidos e contribui para a acentuação da pobreza. Por isso, é de suma importância a afirmação de Henri Lefebvre (1976 apud SOJA, 1993, p. 116) de que "nenhuma revolução social pode ter êxito sem ser, ao mesmo tempo, uma revolução conscientemente espacial".

Segundo Paulo César da Costa Gomes (1997, p. 49 apud OLIVEIRA, 2011, p. 182) é possível afirmar que na raiz do próprio conceito de cidadania está gravada uma matriz espacial. Para o autor, cidadão é aquele indivíduo que tem direitos e deveres dentro de uma sociedade, mas é também necessariamente aquele que pertence a uma certa rede de relações espaciais. Assim, a cidadania ganha um sentido de "totalidade espacial", envolvendo a vida (CARLOS, 1994 apud OLIVEIRA, 2011, p. 183).

Na busca dessa "totalidade espacial" é importante pensar no acesso a escolarização como meio para alcançar a cidadania. Pois, de acordo com Milton Santos (2007, p. 154), a educação não tem como objetivo estimular o cidadão para que possa competir com os demais. Sua finalidade é formar pessoas capazes de se situarem corretamente no mundo e influenciarem para que a sociedade humana como um todo seja aperfeiçoada. Quando a educação é transformada em mercadoria apenas reproduz e amplia as desigualdades, sem eliminar as mazelas da ignorância. A educação direcionada para a produção setorial, para a profissionalização ou para o consumismo, cria pessoas deseducadas para a vida.

Nesse sentido, a análise do projeto de governo desenvolvido no estado do Rio de Janeiro e em grande parte do país, pautado na restrição do atendimento educacional, pode revelar a tentativa de impedir a formação de cidadãos conscientes de seu papel na



transformação socioespacial em prol da sociedade como um todo. Esse projeto, em âmbito nacional, fica evidente, por exemplo, com a proposta de Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017, que propõe uma aproximação cada vez maior da formação escolar com o mundo do trabalho e da produção, mas deixa de lado os contextos socioespaciais em que cada escola está inserida.

Compreender a redução da oferta escolar e também a retomada da formação liberal tecnicista na atual conjuntura brasileira, por meio de um estudo com viés geográfico, pode contribuir para a aproximação da Geografia com a realidade cotidiana, fazendo com que as reflexões acadêmicas sejam convertidas em ações direcionadas à sociedade. Trata-se "de reconhecer a condição espacial como variável indispensável na construção, implementação e análise de políticas educacionais em diferentes escalas" (GIROTTI, 2016, p. 1128). O "espaço tornou-se instrumental, lugar e meio onde se desenvolvem estratégias", deixou de ser neutro e por isso nada tem de inocente e inofensivo, tem sido instrumentalizado para vários fins, inclusive tem sido subordinado ao poder⁴.

O poder, no entanto, não está unicamente nas mãos do Estado como outrora denunciava Yves Lacoste (1988), está na instrumentalização das análises espaciais para promover a conscientização da população em prol da compreensão das ações de governo destinadas ao seu controle.

Para compreender as implicações socioespaciais resultantes das políticas de governo aplicadas no Rio de Janeiro, que restringem a oferta do ensino público estadual, é necessário fazer uso das ferramentas conceituais que colocam o espaço como dimensão principal da pesquisa socioespacial, porque é inegável seu papel na formação da sociedade, enquanto objeto social de grande domínio (SANTOS, 2004, p. 172).

Segundo Doreen Massey (2008), Walter Mignolo (2008) e Homi Bhabha (1998) os processos e os conceitos são algo complementares e indissociáveis. Desse modo, é fundamental o uso de ferramentas conceituais que colocam o espaço como principal categoria de análise socioespacial, para compreensão do objeto de análise aqui proposto. Como as contradições do espaço advêm do conteúdo prático e social, sobretudo do conteúdo capitalista, é importante observar tais contradições para dar conta da análise das políticas públicas aplicadas ao território e suas implicações socioespaciais.

⁴ Ideias retiradas do prefácio escrito por Sérgio Martins em 2008 para a tradução brasileira da obra "Espaço e Política" de Henri Lefebvre.

Instrumentalizar as análises espaciais deve ser o ponto de partida para que sejam permitidas reações contrárias às políticas de governo, pautadas no atendimento de interesses econômicos neoliberais que subjagam as necessidades da população, sobretudo dos mais pobres. Para tal instrumentalização cabe desenvolver um arcabouço teórico capaz de dar conta da compreensão das práticas espaciais que dão à sociedade o caráter geográfico da configuração do espaço de que fala Ruy Moreira (2001, p. 1).

Ao propor uma pesquisa empírica em torno da análise socioespacial, busca-se a "dialética de determinação, que ao mesmo tempo faz da sociedade o seu espaço e faz do espaço a sua sociedade" (SANTOS, 1978 apud MOREIRA, 2001, p. 1). Entendendo que as escolas são espaços sociais e constroem novos espaços na interação com as práticas espaciais das comunidades em que estão inseridas. É importante buscar a compreensão contra-hegemônica das discussões sobre o espaço por meio da vivência e experiência de grupos menos favorecidos, porque as formas de representação do espaço são também instrumentos de dominação de certos grupos (MASSEY, 2008, p. 57), sobretudo do Estado e das classes dominantes.

Para analisar políticas de governo destinadas à redução da oferta de escolas públicas é importante perceber que esse processo se apresenta como "uma cortina de fumaça", pois oculta a profunda dimensão espacial das políticas, que deixam de ser públicas (DAVIES, 2015, p. 31), ao acentuarem a desigualdade territorial quanto ao acesso, a permanência e a qualidade da educação pública no Brasil. A escola e o espaço escolar em um sentido mais amplo precisam ser apropriados pela população com intuito de promover a vivência e a experiência de que fala Doreen Massey (2008), para que os governos percebam que todas as políticas destinadas a esses espaços devem ser feitas de acordo com os interesses dos homens e mulheres, que fazem parte da construção da sua espacialidade, que não é homogênea como pressupõem as políticas de governo empregadas, mas diferencial, com vozes de distintos sujeitos (GIROTTO, 2016, p. 1135).

Essas vozes manifestaram-se, por exemplo, por meio da ocupação de escolas por estudantes em São Paulo no ano de 2015, espalhando-se por todo o país, atingindo dezenas de escolas no estado do Rio de Janeiro no início de 2016. Os estudantes, ao se apropriarem das escolas, ocupando-as em suas diferentes dimensões, tornaram-se também responsáveis por elas e capazes de definir a sua própria organização, produzindo uma outra espacialidade da



educação pública. O que esses jovens estavam afirmando, no entanto, não era mais apenas o direito ao acesso à educação pública, exigiam "o direito de participarem da construção da escola, de pensarem suas práticas, princípios, metodologias e ações", o direito de potencializar na escola as práticas espaciais. Durante esse processo, "os muros que separavam a vida da escola foram rompidos" e aqueles locais, antes dominados "quase que totalmente pela burocracia apática, pelo discurso dos números e prazos, foi preenchido pela vida dos sujeitos, suas histórias, seus sonhos, seus desejos" (GIROTTI, 2016, p. 1139).

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

A ideia de reconstrução, no entanto, tem sido dificultada nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, porque a reestruturação da rede de ensino tem promovido a exclusão de muitos do contexto escolar no qual estavam inseridos. O papel da escola nesse contexto, confunde-se com o papel do próprio espaço sobre a existência e organização das sociedades. A escola que deixa de existir não mais faz parte da vida dos sujeitos que ali desenvolviam suas práticas espaciais, esses agora precisam construir uma nova espacialidade, uma espacialidade diferencial. A compreensão dessa nova espacialidade se dará por meio de um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais (LACOSTE, 1988) com o intuito de promover ação e reflexão simultaneamente.

Os debates a respeito da espacialidade das relações sociais ocorrem com frequência nas ciências sociais e são bem calorosos. No entanto, para Jessop et al. (2017, pp. 108-109) esses "seguem frequentemente seu curso sem produzir grande impacto sobre as pesquisas empíricas em torno da questão espacial" – especialmente quando parecem ser excessivamente abstratos ou ficam presos a um único conceito. Por isso, muitas vezes os trabalhos que tratam de análises espaciais têm cometido o erro de estarem mais preocupados com o refinamento e a aplicação de ferramentas conceituais, em vez de explorar as relações entre essas categorias e seus respectivos objetos empíricos.

As armadilhas, contudo não param por aí, é comum a fusão de uma parte (território, lugar, escala etc.) com a totalidade da organização socioespacial. Isso pode ter relação com a

imprecisão conceitual, a utilização de um foco de análise excessivamente limitado ou "à abrangência de um (quase) reducionismo ontológico insustentável" (JESSOP; BRENNER; JONES, 2017, p. 109). Os autores seguem afirmando que:

Focar em uma só dimensão pode ser justificado como um ponto de partida simples para uma investigação mais complexa, mas tal enfoque exige uma atenção reflexiva para combinar diferentes dimensões da análise socioespacial com outras características do objeto de pesquisa em questão. Na verdade, à medida que o pesquisador se move cada vez mais em direção a uma "descrição densa" e/ou tenta dar explicações espacialmente orientadas para fenômenos mais concretos – e complexos –, as análises devem envolver articulações dinâmicas (p. 110).

Essas articulações mais dinâmicas de que tratam os autores são, por exemplo, o entendimento de que para fazer uma análise socioespacial da redução da oferta de escolas no Rio de Janeiro é necessário compreender as práticas espaciais e o enraizamento territorial dos alunos e professores, ou seja, a relação entre os conceitos e os objetos empíricos. Na verdade a própria existência espacial deve ser pensada de forma não tradicional, por meio de uma articulação entre vivência e compreensão do espaço (BHABHA, 1998, p. 312).

Para Walter Mignolo (2004, p. 668) essa articulação entre vivência e compreensão do espaço deve estar pautada em novas formas de olhar o mundo ao explorar a "diversidade epistêmica" relativamente à racionalização de outras formas de conhecimento que devem sair do passado, da "colonialidade", embora essa forma de "pensar" ainda esteja bem viva através do totalitarismo científico, ainda preso ao rigor conceitual e distante de articulações dinâmicas entre categorias e objetos empíricos de análise.

Para a construção de uma pesquisa capaz de articular a análise socioespacial com a restrição da oferta de escolas no Rio de Janeiro, portanto, é necessário lançar mão de perspectivas teóricas que instrumentalizem a observação crítica do processo e a articulação entre teoria e empiria.

Considerações Finais

A compreensão da dimensão espacial da redução da oferta escolar na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, permite o desenvolvimento de ações em prol do direito à educação, o que envolve a infraestrutura e a qualidade do ensino ofertado para toda a população.



A comprovação de que muitos estudantes da rede estadual têm enfrentado dificuldades, seja pelo acesso ou permanência, de fazer uso dos recursos disponibilizados pela escola para que tomem posse da consciência necessária para o reconhecimento de seu papel no mundo, reforça a ideia de que é de extrema importância desenvolver pesquisas preocupadas com a educação básica, em especial com a restrição da oferta de vagas.

Essa restrição também afeta os professores que têm suas atividades profissionais infringidas quando são deslocados para outros postos de trabalho, diante do processo de "otimização" de turmas ou mesmo fechamento de escolas.

Assim, as práticas espaciais desses sujeitos, estudantes e profissionais da educação, passam a estarem atreladas a uma nova espacialidade, que poucas vezes permite práticas espaciais pautadas na ação e reflexão, e em uma instância, o desenvolvimento da cidadania.

Lidar com essas certezas, embora exponha de forma clara as fragilidades e fracassos da educação pública básica, serve como instrumento de denúncia para que a população tome ciência das políticas de governo praticadas pela SEEDUC-RJ e para que seja construída uma agenda de lutas pautadas na justiça espacial e no direito à escola, enquanto local que contribui para o enraizamento territorial e a prática socioespacial dos alunos, assim como para a própria cidadania.

Referências Bibliográficas

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CAMPOS SILVA, Suzana. **O ensino de Geografia no contexto das políticas públicas educacionais**: uma análise das avaliações externas, do currículo mínimo e dos professores de Rio Bonito - RJ. 2015. 231 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DAVIES, Nicholas. A relação entre União, estados e municípios na educação: colaboração, subordinação ou omissão/irresponsabilidade compartilhada? In: Marcia Soares de Alvarenga; Maria Tereza Goudard Tavares. (Org.). **Poder local e políticas públicas para a educação em periferias urbanas do estado do Rio de Janeiro**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9ª edição. São Paulo: Editora Cortez, v. 1. 263p. 2010.

GIROTTTO, E.D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação e Sociedade**, v. 37, p. 1121-1141, Campinas, 2016.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, Nº 26, 2009.



JESSOP, B.; BRENNER, N.; JONES, M. Teorizando as relações socioespaciais. Niterói, Universidade Federal Fluminense. **GEOgraphia**, vol19, n.41, set./dez, 2017.

LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 3ª edição, Campinas: Papirus, 1988.

LEFEBVRE, Henry. **Espaço e política**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Ed. Da UFMG, 2008.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: Uma nova Política da Espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: Santos, Boaventura de Souza (org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, pp. 667-710, 2004,

MOREIRA, Ruy. As categorias espaciais da construção geográfica da sociedade. **GEOgraphia** (UFF), Rio de Janeiro- Niterói, v. 3, n.5, p. 15-42, 2001.

OLIVEIRA, M. P. Para compreender o "Leviatã urbano" - Cidadania como nexos político-territorial. In CARLOS, A. F; SOUZA, M. L; SPOSITO, M. E. B. (Org.). **A produção do espaço urbano: Agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2011.

RODRIGUES, J. N. **Políticas públicas e geografia: retomada de um debate**. GEOUSP – Espaço e Tempo (Online), São Paulo, v. 18, n. 1, p. 152-164, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova – da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP; 6ª edição, pág. 143 a 219. 2004.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EDUSP; 7ª edição, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.