



## A INJUSTIÇA TERRITORIAL PROVOCADA PELO FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO RIO DE JANEIRO

Suzana Campos Silva <sup>1</sup>

### RESUMO

A forma como as políticas públicas educacionais foram conduzidas no estado do Rio de Janeiro no período compreendido entre 2007 e 2018, contribuíram para o fechamento extensivo de escolas públicas estaduais. Para analisar os efeitos dessa redução do número de escolas, o trabalho aqui proposto parte de um inicial debate sobre justiça social, visando criar meios para que essa discussão possa ser apropriada pelo campo de investigação geográfico. Para isso são utilizadas como principais referências os trabalhos de Sen (2009), Dupré (2011), Estêvão (2016), Almeida et al. (2019), Smith (2000), Harvey (1980) e Lima (2013). Dados empíricos sobre o fechamento de unidades escolares, a redução de matrículas e de docentes da rede estadual são apresentados em diálogo com os trabalhos de Silva (2018), que trata da precarização do trabalho docente, e Nicodemos (2019) que aborda o processo de desescolarização. Diferentes concepções de Justiça Territorial/Espacial são apresentadas na tentativa de utilizar a justiça como categoria de análise geográfica, para isso é retomado o diálogo com Smith (2009) e Harvey (1980), e são acrescentadas ideias trazidas por Soja (2014), Bret (2015) e Dikeç (2011). Através dessa metodologia de análise, pautada na interpretação de dados em diálogo com diferentes autores, buscou-se apresentar o fenômeno de fechamento de escolas a partir da noção de Justiça Territorial.

**Palavras-chave:** Justiça Territorial; Fechamento de Escolas; Rio de Janeiro.

### ABSTRACT

The way public educational policies were conducted in the state of Rio de Janeiro in the period between 2007 and 2018, contributed to the extensive closure of state public schools. In order to analyze the effects of this reduction in the number of schools, the work proposed here starts from an initial debate on social justice, aiming to create means so that this discussion can be appropriated by the geographic field of investigation. For this, the works of Sen (2009), Dupré (2011), Estêvão (2016), Almeida et al. (2019), Smith (2000), Harvey (1980) and Lima (2013). Empirical data on the closing of school units, the reduction of enrollments and of teachers in the state network are presented in dialogue with the work of Silva (2018), who deals with the precariousness of teaching work, and Nicodemos (2019), who addresses the process of unschooling. Different conceptions of Territorial/Spatial Justice are presented in an attempt to use justice as a category of geographic analysis, for this, the dialogue with Smith (2009) and Harvey (1980) is resumed, and ideas brought by Soja (2014), Bret (2015) and Dikeç (2011) are added. Through this analysis methodology, based on the interpretation of data in dialogue with different authors, we sought to present the phenomenon of closing schools from the notion of Territorial Justice.

Key-words: Territorial Justice; School Closings; Rio de Janeiro.

### Introdução

As políticas públicas educacionais ganharam centralidade no Brasil nas últimas décadas, quando o país foi palco de um tardio processo de universalização do Ensino Fundamental, atrelado à atuação de instituições financeiras internacionais, que passaram a financiar e exigir o cumprimento de metas, segundo as quais seriam criadas melhorias

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense - UFF.  
E-mail: suzanarb2003@yahoo.com.br



educacionais significativas para que o país pudesse promover a qualificação profissional necessária para atender as demandas produtivas neoliberais.

Na prática, muitas dessas políticas reverberaram em ações que desqualificaram o ensino público e mesmo com um inicial processo de ampliação do acesso à escola básica, nos últimos anos começou a haver um movimento contrário, de restrição da oferta, em especial das escolas do campo e da Educação de Jovens e adultos.

O principal objetivo desse artigo é apresentar uma análise geográfica pautada na Justiça Territorial, visando contribuir para a compreensão do processo de fechamento de escolas estaduais no Rio de Janeiro. Para dar conta dessa investigação, foi estabelecido um diálogo entre justiça social e a educação, trazendo alguns pontos das abordagens feitas pela Geografia. São apresentados dados empíricos sobre o fechamento de unidades escolares, a redução de matrículas e de docentes da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, fazendo um paralelo entre dados da rede como um todo e aqueles relativos à cidade do Rio de Janeiro.

Na última parte do texto, a justiça aparece como categoria de análise em Geografia. A partir do surgimento da crítica radical nos anos de 1970, são apresentadas principalmente as concepções de Justiça Territorial/Espacial de: David Smith (Geografias Morais), David Harvey (Justiça Distributiva), Edward Soja (dialética socioespacial), Bernard Bret (dimensão espacial da justiça entre homens) e Mustafa Dikeç (ênfase nos processos que produzem o espaço). O processo de fechamento de escolas estaduais no município do Rio de Janeiro, é apresentado em diálogo com o conceito de Justiça Territorial.

### **O retorno da justiça social à agenda geográfica**

Em um contexto de redução do número de escolas públicas, é fundamental pensar no direito à educação como elemento essencial à justiça social. Para isso, a justiça precisa ser compreendida como algo concreto, ainda que seja difícil de defini-la e de aplicá-la. Essa é a concepção defendida, por exemplo, pelo economista e filósofo indiano Amartya Sen, em seu livro *A ideia de justiça*, publicado em 2009. Para o autor, as injustiças no mundo real são palpáveis, constrangedoras e, frequentemente, remediáveis.

Desse modo, com o estabelecimento de um debate sobre o tema, por meio de "comparações de vidas reais", a justiça pode ser reforçada gradualmente. Não é possível tratar a justiça como um conjunto de princípios abstratos nem monolíticos, mas sim como uma multiplicidade de concepções em conflito que sustentam versões de justiça rivais (DUPRÉ, 2011, p. 14).



Embora frequentemente a palavra justiça seja encontrada com a multiplicidade de concepções citada por Dupré, a utilização da expressão justiça social tem sido rara, daí a importância de retomar esse debate, em especial em estudos que vinculam Geografia e Educação. Estêvão (2016, p. 42) afirma que:

(...) a expressão *justiça social* está a ficar obscurecida pelo esplendor da palavra *justiça*, por ser mais maleável, mais flexível, mais adequada aos desígnios produtivistas do nosso tempo. Assim, o qualificativo *social* tornou-se desnecessário e até, talvez, contraproducente por exigir de mais a quem, honrada e afincadamente, emergiu, por esforço pessoal, da massa informe do anonimato e, simultaneamente, por exigir de menos a uma multidão de indigentes que se transformaram em profissionais da assistência social, como se a sociedade fosse obrigada a sustentar aqueles que, em certo sentido, são a versão contemporânea da recompensa do pecado.

Para o autor, o mundo contemporâneo tem valorizado efetivamente uma justiça de teor individualista e utilitarista, que visa satisfazer os desejos individuais baseada no equilíbrio ou no benefício mútuo resultante das trocas entre agentes individuais ou coletivos (ESTÊVÃO, 2016, p. 42). Em uma lógica neoliberal, deixa de ser relevante pensar no todo, a não ser que esse seja conduzido por valores econômicos que determinem qual é o papel de cada indivíduo para que a engrenagem do mercado funcione perfeitamente, sem interrupções. Cada um deve ter a sua função e será recompensado pelo que desempenha e não por esforços do Estado com o objetivo de dar assistência a todos no conjunto social, sobretudo aos que têm menos condições econômicas e que por isso precisam de maior atenção para ter acesso as mínimas condições de sobrevivência.

Dentro dessa lógica instituída, é importante reforçar a ideia de que a escola sozinha não será capaz de promover justiça social, a exemplo do que defende Almeida et al. (2019, p. 1081), muitos fatores precisam estar associados à via educacional, como o acesso à moradia, à saúde, à proteção familiar, aos meios de comunicação, entre outros. A escola, por si só, não vai mudar toda a sociedade, garantindo a ordem e a estabilidade social.

No campo de investigação da Geografia, embora as desigualdades sociais tenham se tornado uma questão, o geógrafo inglês David Smith, em seu livro *Geografias Morais*, publicado em 2000, afirma que raramente os fundamentos filosóficos dos valores como a diferença, a pluralidade, o amor e a dignidade, que utilizam a justiça como uma grande opção ética (AGUIAR, 1993) são explorados. Smith (2000) aponta como exceções os trabalhos de David Harvey e Yi-Fu Tuan, a quem atribui uma maior atenção às questões morais.

Harvey, no livro *A Justiça Social e a Cidade* (1973), baseou-se na filosofia social e moral para esboçar especificações para a justiça social territorial. Já Yi-Fu Tuan, reconheceu



que o significado da vida boa varia enormemente entre culturas, tanto quanto entre indivíduos nas sociedades modernas complexas. A imaginação moral chama a atenção para o real e o particular com os quais a Geografia frequentemente tem se ocupado. Os trabalhos de Yi-Fu Tuan levantaram três questões cruciais: 1. a interface da Geografia com a Ética e as diferenças culturais na concepção do bom; 2. a interface do particular com o abstrato como fontes de entendimentos éticos; 3. a interface da moral com a estética, expressa na criação humana da cultura e especialmente de paisagens (SMITH, 2000).

O retorno da justiça social à agenda geográfica, de acordo com Smith (2000), tem sido exposto nas chamadas "geografias morais", presentes na Geografia social, cultural e política. A Geografia passa a assumir compromissos com a justiça social, o que é visível em trabalhos sobre o cuidado com a saúde, a migração populacional, as políticas urbanas, o tratamento de alguns problemas teóricos e a tradição da justiça social territorial. É possível inserir aqui também as discussões atualmente abordadas na chamada Geografia da Educação, que não trata apenas de tomar emprestados a teoria e os métodos da Geografia para as pesquisas em Educação, esse campo traz uma perspectiva que vincula o direito à educação, que deve ser garantido essencialmente pelo Estado para todos os cidadãos, aos múltiplos direitos essenciais à justiça social.

Lima (2013, p. 61) destaca que para Jacques Lévy, ao falar sobre justiça espacial no *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés*, publicado em 2003, a recente aproximação entre justiça e espaço supõe, de um lado, que o espaço oferece conteúdo para definir o que é justo, e de outra parte, que as capacidades de ação sobre o espaço permitem a aproximação a um agenciamento justo. De acordo com Lima (2013, p. 61), a relação entre sociedade e espaço estabelece os rumos teórico-metodológicos e de intervenção da própria Geografia. O resultado é uma preocupação científica com o justo acesso ao espaço, com seu uso democrático e o próprio direito ao espaço. Para o autor, essa preocupação insere-se no domínio da relação mais abrangente que vincula Geografia e Ética. Desse modo, expressões como justiça espacial ou territorial, permitem esclarecer o papel de valores éticos como solidariedade, respeito e responsabilidade no processo de produção social do espaço. Quando a produção do espaço ocorre sem esses valores ou os contrariando, nota-se que é injusta.

Harvey (1980, pp. 81-82), assim como Lévy, admite que justiça social é um conceito normativo pouco incorporado aos métodos geográficos de análise. Para ele, os instrumentos normativos utilizados pelos geógrafos para examinarem problemas de localização são oriundos da teoria clássica de localização. Essa teoria está pautada no conceito macroeconômico de *ótimo de Pareto*, formulada pelo economista italiano Vilfredo Pareto, no



final do século XIX. A Geografia durante muito tempo acompanhou os economistas deixando de lado as questões de distribuição (principalmente porque envolvem juízos éticos e políticos), enquanto os padrões de localização "ótimos" eficazes (que certamente omitem alguma coisa) são determinados a partir de uma distribuição particular de renda hipotética. Em contraposição a esse modelo de análise normativa, Harvey defende uma teoria de alocação espacial ou territorial, baseada em princípios de justiça social, de maneira que seja geograficamente relevante e útil.

Para o autor, é possível sumarizar os princípios de justiça social, tais como se aplicam a situações geográficas, do seguinte modo:

1. A organização espacial e o padrão de investimento regional deveriam ser tais que satisfizessem as necessidades da população. Isso requer que primeiro estabeleçamos métodos socialmente justos para determinar e medir necessidades. A diferença entre necessidades e alocações atuais provê-nos de uma avaliação inicial do grau de injustiça territorial num sistema existente.
2. Uma organização espacial e um padrão de alocação de recurso territorial que provê benefícios extras na forma de satisfação de necessidades (primariamente) e resultado agregado (secundariamente) em outros territórios, através de efeitos de sobreoferta, efeitos multiplicadores e similares, é uma forma "melhor" de organização espacial e alocação.
3. Desvios no padrão de investimento territorial podem ser tolerados se estão destinados a superar dificuldades específicas do meio, que poderiam de outro modo prejudicar a evolução de um sistema que encontraria necessidade de contribuir para o bem comum (HARVEY, 1980, p. 91).

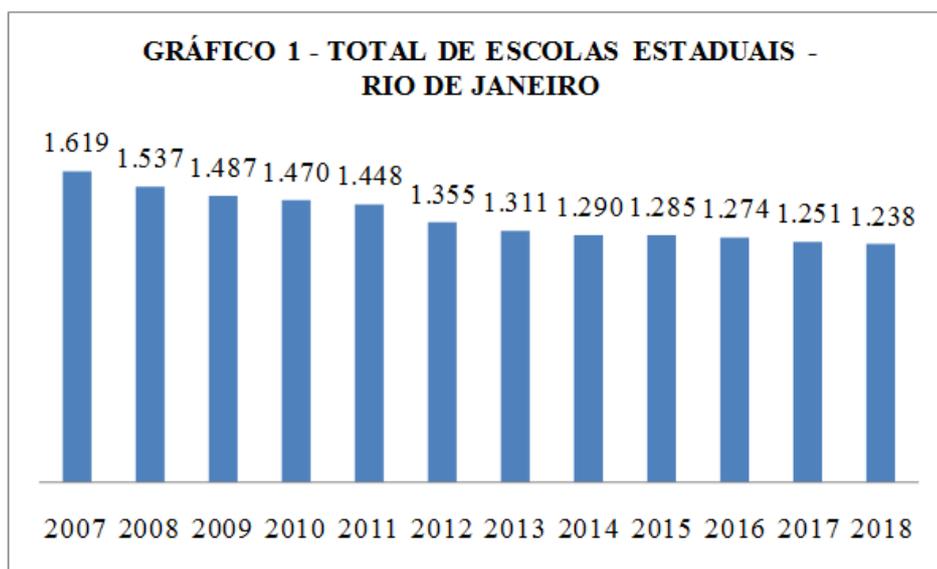
Esses princípios podem ser utilizados para avaliar distribuições espaciais existentes, fornecendo os fundamentos para uma teoria normativa da organização espacial baseada na justiça distributiva territorial (HARVEY, 1980, p.91). A redução da oferta de vagas em escolas públicas, materializada através do fechamento de turmas, turnos e unidades escolares, exemplo empírico da análise aqui proposta, expõe uma lógica espacial perversa que denuncia que o direito à educação não está sendo garantido a todos os cidadãos, o que não é explicitado no momento de elaboração das políticas públicas que articulam-se para que escolas deixem de existir em porções do território, onde decisões de governo, independentemente da demanda por vagas, determinam que uma escola pode ser fechada.

### **O fechamento de escolas e a redução de matrículas na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro**

A redução do número de escolas estaduais no Rio de Janeiro expõe a forma injusta como tem se dado a oferta e distribuição de vagas para a parcela da população que demanda por esse direito essencial. No Gráfico 1 apresenta-se a redução do número total de escolas na



rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, no período compreendido entre os anos de 2007 e 2018.

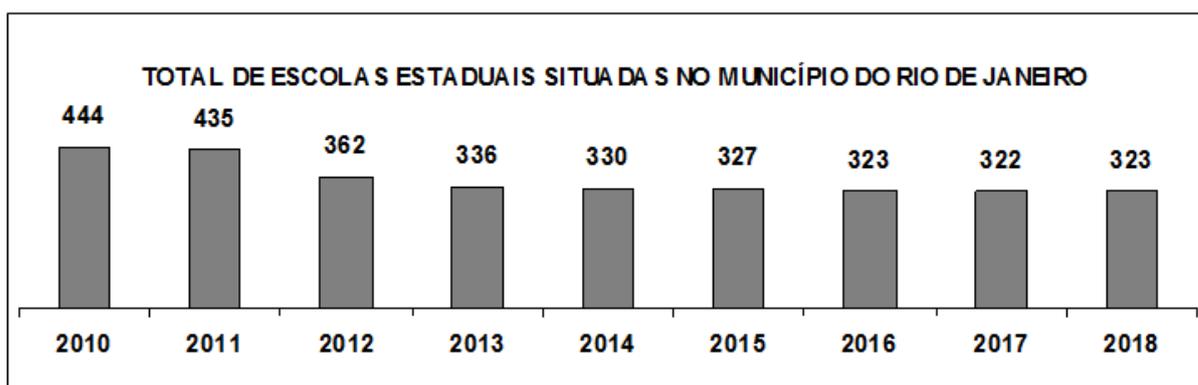


Fonte: RIO DE JANEIRO, 2019. Dados organizados pela autora.

No período apresentado no Gráfico 1, 381 escolas foram fechadas, contabilizando unidades distribuídas por todas as regiões de governo do estado do Rio de Janeiro (Região Metropolitana, Região Noroeste, Região Norte, Região das Baixadas Litorâneas, Região Serrana, Região Centro-Sul, Região do Médio Paraíba e Região da Costa Verde).

O Gráfico 2, apresentado a seguir, ilustra essa variação do número de unidades escolares entre os anos de 2010 e 2018.

Gráfico 2 - Variação do número de escolas estaduais no município do Rio de Janeiro



Fonte: BRASIL, 2019. Dados organizados pela autora.

Em apenas nove anos, 121 escolas estaduais foram fechadas no município do Rio de Janeiro. O fim da oferta de matrículas em dezenas de unidades escolares, trouxe como principais consequências um grande número de alunos em busca de vagas, muitas vezes sem



sucesso, e muitos professores e outros profissionais que atuam nas unidades escolares, sem postos de trabalho.

Em decorrência dessa escassez de vagas, a redução de matrículas, como pode ser observado na Tabela 1, expõe números ainda mais alarmantes do que os relativos ao fechamento de escolas. Cabe considerar, nesse caso, que o fechamento de turmas e turnos, são processos que de um modo geral antecedem ao fechamento de escolas.

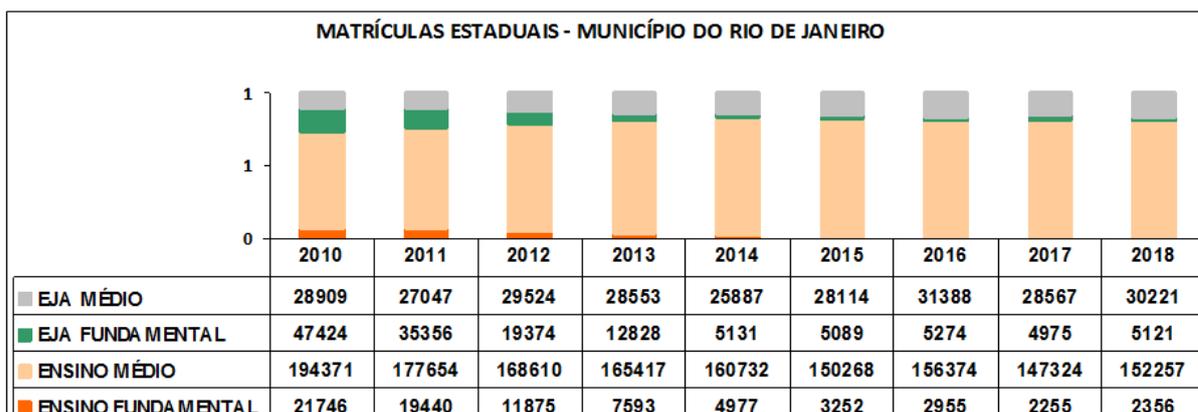
Tabela 1 - Redução de matrículas na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro

REDUÇÃO DE MATRÍCULAS ESTADUAIS - RJ (2007-2018)								
Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio		EJA (Fundamental)		EJA (Médio)	
	2007	2018	2007	2018	2007	2018	2007	2018
Matrículas	340.906	156.923	528.894	420.176	162.239	28.020	124.653	99.069
Redução (matrículas)	183.983		108.718		134.219		25.584	
Redução (Percentual)	53,9%		20,5%		82,7%		25,5%	

Fonte: BRASIL, 2019. Dados organizados pela autora.

A análise dos dados especificamente relativos à cidade do Rio de Janeiro, apresentados no Gráfico 3, confirma o mesmo padrão de toda a rede estadual. Destaquem-se as matrículas no Ensino Fundamental que são praticamente extintas.

Gráfico 3 - Redução de matrículas na rede estadual no município do Rio de Janeiro



Fonte: BRASIL, 2019. Dados organizados pela autora.

Os governos emedebistas de Sérgio Cabral Filho (2007 a 2014) e Luiz Fernando Pezão (2014 a 2018), nesse ínterim, colocaram em prática políticas educacionais que visavam alinhar o sistema educacional do Rio de Janeiro às demandas internacionais, atreladas principalmente a índices e a avaliações externas.

Dentro do conjunto de medidas que foram acentuadas nos últimos anos, destaca-se a "otimização" de turmas, que 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, o que é propagandeado pelo Banco Mundial ao sugerir a reestruturação das redes públicas e o enxugamento do orçamento público.

Para Silva (2018), essa reestruturação da rede favorece um maior controle da direção sobre os docentes e também leva a um enorme número de professores excedentes, que perdem suas lotações nas instituições de origem e são remanejados para outras unidades escolares. O docente é o responsável por procurar esse novo posto de trabalho, o que demanda grande esforço em uma rede extensa e fragmentada. Isso faz com que, muitas vezes, professores tenham que alocar sua matrícula em três ou mais escolas, comumente distantes de sua residência, arcando com maiores custos de deslocamento, sem que haja uma remuneração adequada para isso e tendo menos tempo para planejamento de suas aulas. Segundo a autora:

No Estado do Rio de Janeiro há um desprezo pela Lei 11.738/2008 que prevê a concentração do professor com dedicação integral e exclusiva a uma escola e o estabelecimento de 1/3 das horas para as atividades de preparação e avaliação. Isso contraria a possibilidade de criar uma relação de conhecimento, pertencimento e interação, fundamentais à prática pedagógica, pois, é reconhecido que para um trabalho pedagógico se realizar de forma consistente, se faz necessário que haja a dedicação do professor a um número pequeno de turmas e que ele atue preferencialmente em uma única instituição (ARGOLLO; SILVA, 2017 *apud* SILVA, 2018, p. 310).

Na tentativa de impedir essa situação de redução de oferta de vagas para os alunos e postos de trabalhos para os professores, o deputado estadual Flavio Serafini (PSOL), membro da comissão de educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), produziu um dossiê sobre o fechamento de escolas da rede estadual, onde estão presentes denúncias de alunos e professores de diversos municípios.

O encolhimento da rede estadual de ensino, contudo, já vinha ocorrendo desde o processo de municipalização do Ensino Fundamental iniciado na década de 1980. O estado do Rio de Janeiro, seguindo o mesmo procedimento adotado em todo o território nacional, criou em 1987, através da Resolução de nº 1411, o Programa Estadual de Municipalização do Ensino Fundamental - PROMURJ. Programa que ganhou ainda maior impulso com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996. A partir de então, foram implementadas políticas de governo que promoveram acentuada redução da oferta de vagas no Ensino Fundamental na rede estadual. Isso porque estados e municípios de



todo o país interpretaram que com a nova LDB<sup>2</sup>, o Ensino Fundamental passaria a ser de responsabilidade das redes municipais e o Ensino Médio, das redes estaduais (DAVIES, 2015).

Na prática, a grande redução da oferta de vagas na rede estadual, conforme está exposto na Tabela 1, dificilmente respeitou as limitações de cada município. No período compreendido entre 2007 e 2018, as matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental foram reduzidas em 53,9% (183.983 matrículas) e as do Ensino Médio em 20,5% (108.718 matrículas). Ou seja, mais de 290 mil alunos deixaram de ser atendidos pela rede estadual. A esses números são somados percentuais ainda mais alarmantes relativos à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa modalidade, houve uma redução de 82,7% (134.219 matrículas) no Ensino Fundamental e de 25,5% (25.584 matrículas) no Ensino Médio.

Para Alessandra Nicodemos (2019, pp. 28-33) as políticas educacionais que atingiram especificamente a EJA nos últimos anos, acentuaram o processo de desescolarização. A acentuação desse processo expõe a forma injusta como tem sido restringido o acesso a essa modalidade de ensino. A desescolarização, segundo a autora, objetiva o atendimento a esse público fora do espaço escolar, através da educação a distância ou da certificação, obtida por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Essas ações visam garantir a conclusão da escolarização fora da escola e isso vai na contramão do que tinha sido concebido e garantido legalmente para jovens e adultos não escolarizados ou subescolarizados nas últimas décadas.

Com o fechamento de turmas, turnos e unidades escolares, a situação de exceção tende a se tornar uma regra, abrindo brecha para a ampliação e substituição da oferta presencial da EJA, pela oferta da educação a distância. Para a Nicodemos (2019, p. 33), o processo de fechamento de matrículas indica, claramente, um lugar marginalizado da modalidade EJA no cenário de oferta de educação pública na última década. Conjugado ao contexto das contrarreformas, esse cenário indica uma situação mais preocupante e que deve, ainda, ser relacionado com outras duas significativas contrarreformas educacionais, também gestadas e fortalecidas no mesmo contexto histórico: a Reforma do Ensino Médio e a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular no país.

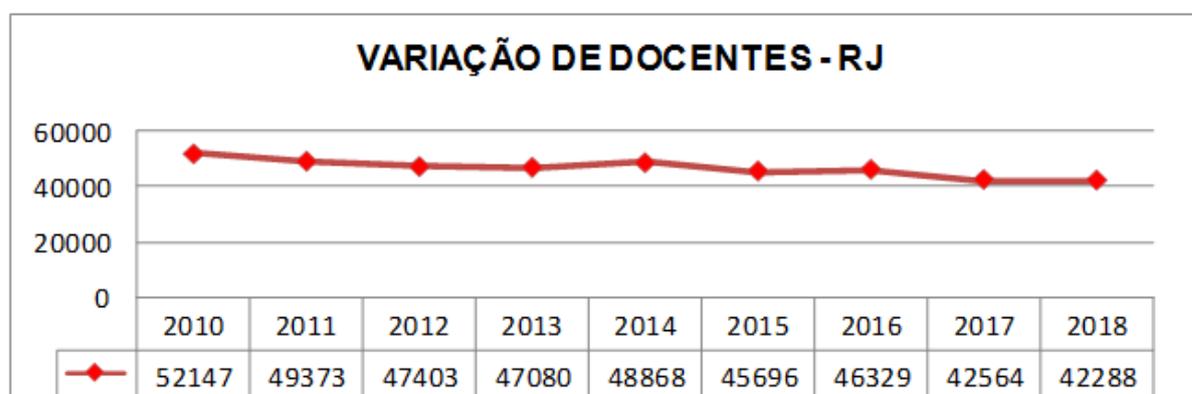
---

<sup>2</sup> A LDB, em seu artigo 10, inciso VI, afirma que os Estados incumbir-se-ão de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem” (BRASIL, 1996). Mas, as políticas de governo adotadas pelo estado do Rio de Janeiro nas últimas décadas ignoraram que a oferta do ensino fundamental deve acontecer em forma de colaboração com os Municípios, assegurando a distribuição proporcional das responsabilidades (SILVA, 2018).



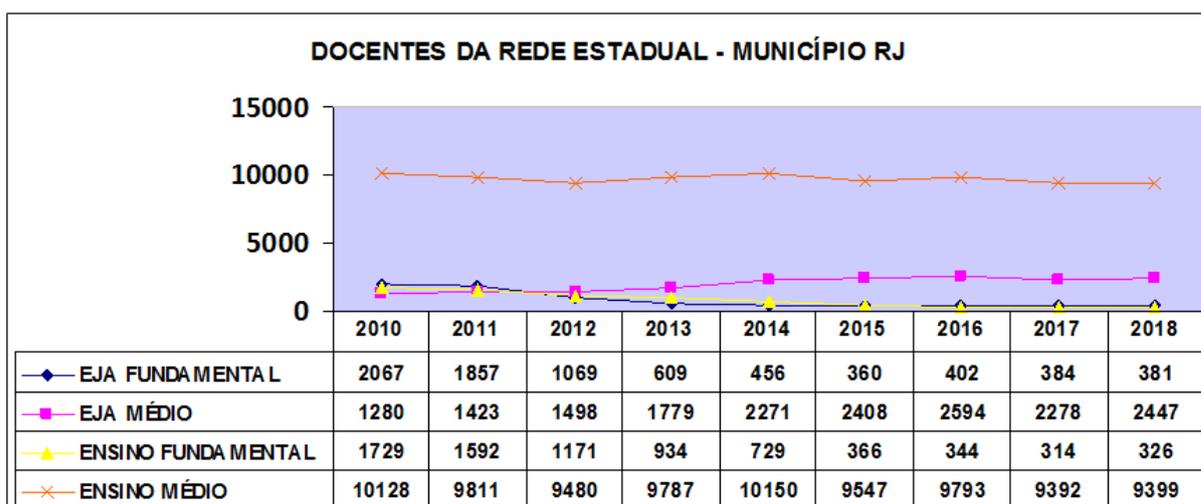
A enorme diminuição do número de escolas e de alunos, trouxe também como consequência imediata a redução do número de docentes, como pode ser comprovado nos Gráficos 4 e 5. Nos dados apresentados no primeiro gráfico, é possível observar que entre 2010 e 2018, o número de docentes da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC - RJ) sofreu uma queda de 18,9%, o que equivale a quase 10 mil postos de trabalho a menos. Já no segundo gráfico, é possível constatar que assim como ocorre com o número de matrículas, há praticamente uma extinção dos docentes que atendem ao Ensino Fundamental, tanto no ensino regular quanto na EJA.

Gráfico 4 - Variação do quantitativo de docentes da rede estadual do Rio de Janeiro



Fonte: BRASIL, 2019. Dados organizados pela autora.

Gráfico 5 - Variação do número de docentes da rede estadual que atuam na cidade do Rio de Janeiro



Fonte: BRASIL, 2019. Dados organizados pela autora.

Mesmo com esse cenário de grande redução do número de professores na rede estadual, com turmas, turnos e escolas fechadas, muitos "sobram", ficando na condição de excedentes. Além de passarem a dividir a sua carga horária em várias escolas, muitos professores são coagidos a atuarem em diferentes disciplinas, em funções extraclasse e até



mesmo em mais de um município, o que expõe várias dimensões da precarização do trabalho docente. Por isso, frequentemente, os professores e o Sindicato Estadual de Profissionais da Educação (SEPE-RJ) denunciam a arbitrariedade, a falta de diálogo com a comunidade escolar e a ausência de transparência a respeito dos motivos que levam aos fechamentos de escolas.

Somada ao modo como o trabalho docente é continuamente precarizado, a negação da experiência escolar, marcada pela ausência de vagas e até mesmo de escolas em uma dada área, explicita o grau de injustiça territorial ao qual uma dada parcela da população está submetida.

Assim, as políticas públicas educacionais postas em prática nos últimos anos, com destaque para o período compreendido entre 2007 e 2018, caracterizado pela drástica redução de escolas e matrículas conforme apontam os gráficos e tabelas apresentados, foram conduzidas de forma a colocar o atendimento de interesses econômicos neoliberais acima das necessidades da população, sobretudo dos mais vulneráveis socialmente - principal público alvo das escolas estaduais.

### **A injustiça territorial da experiência escolar na cidade do Rio de Janeiro**

A partir dos princípios da justiça social, David Harvey (1980, p. 99) afirma que é possível chegar ao conceito de justiça social territorial, pautado na distribuição de renda e na ação justa dos mecanismos institucional, organizacional, político e econômico direcionados ao atendimento dos menos favorecidos.

No dicionário de Geografia Aplicada e Profissional, dirigido por Lorenzo López Trigal e publicado em 2015, a origem da noção moderna de justiça espacial é atribuída à crítica radical da década de 1970. Fazendo alusão ao trabalho de David Harvey e ao conceito de justiça social territorial, o texto enfatiza que a justiça espacial é baseada na noção de justiça social<sup>3</sup>. É destacado o papel do espaço como uma categoria válida de análise para interpretar tanto as condições que produzem injustiças quanto os conflitos que surgem da busca por maior justiça. A Geografia discute a existência de modelos de distribuição espacial ou melhorias socioespaciais, como a distribuição de riqueza, serviços e oportunidades. Em conjunto aparece a ideia de uma justiça distributiva focada no acesso a bens materiais e

---

<sup>3</sup> Para Soja, em seu livro *Seeking Spatial Justice*, publicado em 2010, a justiça espacial não é algo diferente da justiça social, pelo contrário, tem as mesmas características ontológicas da vida humana: historicidade, socialidade e espacialidade (RIVAS, 2012, p. 81).



imateriais, em que apenas as posições dos atores podem dizer se sua configuração é justa ou não (LÓPEZ TRIGAL, 2015, pp. 358-359).

Daniel Santana Rivas (2012), também atribui a valorização da justiça como categoria de análise em Geografia ao surgimento da crítica radical nos anos de 1970. Para o autor, desde então surgiram diferentes enfoques e tendências, tais como sinônimo de eficiência (Geografia Quantitativa), como meta da práxis geográfica ou categoria teórica e de ação política (Geografia Pós-Moderna). A ênfase que a Geografia põe no conceito de Justiça recai sobre seu caráter territorial (Harvey) ou espacial (Soja).

Em sua análise, Rivas (2012, pp. 77-78) responsabiliza David Harvey por ter catalogado o conceito de justiça social territorial como um "conceito liberal" e por ter praticamente o descartado quando inclinou-se a dar respostas ao funcionamento espacial do capitalismo. Para reforçar essas ideias, o autor utiliza os argumentos de Edward Soja, que em seu livro *Seeking Spatial Justice*, publicado em 2010, afirma que os geógrafos marxistas não gostam de falar de justiça, citando Harvey e Don Mitchell como exemplos. No entanto, apesar dessas críticas, Rivas indica que recentemente a agenda neomarxista vem incorporando o tema da Justiça Territorial. Tem resgatado o debate sobre a ideia lefebvriana<sup>4</sup> de direito à cidade e a noção de justiça ambiental. Como exemplos são citados os livros *Justiça, Natureza e a Geografia da Diferença e Espaços de Esperança*, publicados por David Havey em 1996 e 2000, respectivamente.

Buscando um enfoque pós-modernista, pautado na justiça espacial, teoria e ação política, a obra de Edward Soja, na visão defendida por Rivas (2012, p. 81), é a mais abrangente. Para o autor:

A hipótese que guia o trabalho de Soja é que a justiça tem uma dimensão socioespacial dialética - a sociedade produz espacialidades injustas, mas também o espaço é uma fonte de injustiças (...). A justiça espacial é tanto uma forma de interpretação geográfica da justiça, como um elemento para a ação política, útil para os movimentos sociais urbanos; o que implica que a justiça espacial tenha: uma dimensão concreta e material (espaço percebido), uma dimensão abstrata relacionada a discursos e ideias (espaço concebido) e outra dimensão vivencial (espaço vivido) (RIVAS, 2012, p. 81).

<sup>4</sup> Mustafa Dikeç (2011) aponta que para Henri Lefebvre o direito à cidade "não pode ser considerado simples direito de visitação ou retorno à cidade tradicional. Somente pode ser formulado como o direito à vida urbana, em uma forma transformada e renovada". Não é o simples direito dos donos de propriedades, mas de todos os que vivem na cidade. O direito à cidade, portanto não implica uma cidade "limpa" e pitoresca onde "bons cidadãos" se misturam em suas ruas, se aglomeram nos seus lindos parques e lá vivem felizes para sempre. Como Lefebvre argumenta, "isto não suprime os confrontos e lutas. Ao contrário!" Existe a conceituação sobre a cidade como um lugar de simultaneidade e encontro, e de direitos a serem conquistados através da luta. Um tema comum recorrente por toda a obra do autor acerca da cidade é a crítica à cidade contemporânea. A tentativa de Lefebvre pode ser vista como um projeto político para resgatar indivíduos dos processos opressivos e homogeneizadores, ao afirmar seu direito à cidade. O direito à diferença é complementar ao direito à cidade de Lefebvre, sua ênfase está no "ser", no direito de ser diferente, no "direito de resistir/lutar".



Com ênfase nesse esquema de análise, Soja publica em 1996, o livro *Third Space*. E partindo das ideias de Henri Lefebvre sobre a produção do espaço (presentes no livro *La Production de l'Espace*, publicado em 1974), ele levanta a necessidade de teorizar primeiro sobre como a injustiça espacial é produzida, para posteriormente construir os fundamentos teóricos da justiça espacial (RIVAS, 2012, p. 81). No livro *En Busca de la Justicia Espacial* (tradução para o espanhol do livro *Seeking Spatial Justice*), publicado em 2014, Soja reconhece que é a própria organização espacial humana que dá lugar a geografias empíricas complexas e injustas. Para o autor, cada exemplo de vantagem ou oportunidade desigual, seja individual ou coletiva, pode se ver como uma injustiça espacial (SOJA, 2014, p. 52).

Para Soja (2014, p. 52), a justiça espacial representa uma ênfase particular e uma visão interpretativa. Trata-se de um novo modo de pensamento sobre a espacialidade da (in)justiça e a (in)justiça da espacialidade<sup>5</sup>(maneira como o espaço é reorganizado e se estrutura). A partir dessas ideias, são elaboradas três afirmações: 1. A justiça e a injustiça se impõem nas geografias multiescalares em que as pessoas vivem, indo da intimidade do lar ao desenvolvimento da economia global; 2. As geografias socializadas da (in)justiça (expressão das desigualdades socioespaciais) afetam significativamente a vida das pessoas, criando estruturas duradouras de vantagens e desvantagens distribuídas de maneira desigual; 3. Essas geografias e seus efeitos podem se modificar através de formas de ação social e política.

A distribuição desigual de estruturas de vantagens, como a obtenção da experiência escolar, é uma evidente expressão das desigualdades socioespaciais e pode ser analisada em múltiplas escalas. Por exemplo, o fechamento da única escola de um bairro terá um grande peso para os indivíduos daquela localidade atendida pela escola. Já que todos que ali estavam matriculados, ou ainda iriam ser matriculados, terão que se deslocar para ter acesso à escolarização em outro local, o que na maioria das vezes estará condicionado ao custo do uso de meios de transporte. Quanto maior for a dificuldade econômica dos indivíduos envolvidos, mais dependerão da atuação do poder público através de políticas públicas, que envolvam transporte, mobilidade urbana etc.

Saindo da escala do bairro e passando a uma escala municipal, essa desigualdade também poderá estar expressa no bairro vizinho que teve sua unidade escolar fechada. Já que esse receberá um contingente maior de alunos, sem que tenha havido uma adequação estrutural

---

<sup>5</sup>Mustafa Dikeç (2011) afirma que na formulação dialética da espacialidade da injustiça e da injustiça da espacialidade, a primeira implica reconhecer que a justiça tem uma dimensão espacial, e que, portanto, essa perspectiva espacial pode ser utilizada para discernir injustiça no espaço. A segunda, por outro lado, implica o reconhecimento da existência de estruturas capazes de produzir a injustiça através do espaço.



nas unidades escolares, que já funcionavam com um número menor de alunos. Isso certamente acarretará uma escolarização mais precária, com uma quantidade maior de alunos por sala de aula, sem a infraestrutura adequada para tanto.

Embora o fechamento de uma unidade escolar traga enormes impactos para a vida das pessoas envolvidas, produzindo a clara noção da injustiça territorial a qual o grupo envolvido foi submetido, a mesma ação, pouco ou nada será percebida em uma escala regional ou nacional, dependendo do tamanho da população e do número total de escolas, podendo criar a falsa ideia de que há um acesso justo para todos.

Pautando-se nas reflexões de Bernard Bret (2015, p. 1), a justiça espacial deve ser entendida como a dimensão espacial da justiça entre homens e não como a justiça entre lugares. Por isso, falar de justiça espacial é o mesmo que falar de socioespacial (ação do social no espacial e vice-versa). Assim, a exemplo dos argumentos apresentados, o autor afirma que o conceito de justiça espacial é relevante em todas as escalas geográficas. Também associando múltiplas escalas, ao tratar o modelo centro-periferia, sem necessariamente limitar-se ao espaço urbano, Alain Reynaud, em 1981, publicou um trabalho associando as palavras sociedade, espaço e justiça (BRET, 2015, p. 1).

Outro ponto examinado por Bret (2015), diz respeito ao fato de muitas vezes a justiça ser confundida com a igualdade. Para o autor, muito influenciado pela teoria de John Rawls<sup>6</sup>, quando se trata de justiça espacial, é impossível imaginar uma organização do espaço que garanta o acesso de todos os serviços a todos de forma equânime. Bret dá uma especial atenção a forma como Rawls, mesmo sem citar o espaço, descreve princípios eficazes para descrever as configurações geográficas no plano da Ética. A justiça, na perspectiva

---

<sup>6</sup> De acordo com Delacampagne (2001), na obra *Teoria da Justiça*, mais importante trabalho de John Rawls, publicada em 1971, a dimensão política e a dimensão Ética da justiça se encontram estreitamente misturadas. A obra foi essencial para que a justiça aparecesse novamente no centro de importantes debates. No trabalho, Rawls, que é partidário da Ética dos princípios de Kant, escolheu a noção de "contrato social" para apoiar a sua "teoria de justiça" - teoria fundada na ideia de que as democracias modernas não deveriam apenas se preocupar em proteger as "liberdades", mas também em reduzir as "desigualdades" sociais mais evidentes. A teoria de Rawls fez sucesso porque respondeu à necessidade de se promoverem certas formas de "justiça social", na medida em que as desigualdades cada vez mais aprofundadas torturam em todos os sentidos o tecido das sociedades existentes, inclusive o das sociedades "democráticas". Segundo o autor, há pelo menos duas formas de justiça: a "revolucionária", alinhada aos pensamentos de Thomas More, Pierre Joseph Proudhon e Karl Marx, que assimila a "justiça" à "igualdade" pura e simples, pregando a abolição, parcial ou total, da propriedade privada; e a "reformista", proposta pelo próprio Rawls, que é fundada sobre uma definição mais moderada da "justiça como equidade" (DELACAMPAGNE, 2001). A ideia central da justiça como equidade, proposta por Rawls (2008), generaliza e eleva a um nível mais alto de abstração a concepção tradicional do contrato social. A ideia propõe a reconstrução desse contrato, recriando uma situação ideal de igualdade. Uma situação pensada, a partir da qual se possam determinar os princípios da justiça que qualquer pessoa racional aceitaria ou pactuaria (CAMPS, 2013). De acordo com Rawls, o objeto principal da justiça é o modo como as principais instituições sociais distribuem os direitos e os deveres fundamentais, e determinam a divisão das vantagens decorrentes da cooperação social.



apresentada por Rawls, não deve ser confundida com igualitarismo, mas combina igualdade do valor intrínseco das pessoas e, portanto, igualdade de seus direitos, com a otimização das desigualdades em benefício dos menos favorecidos social e materialmente. O fechamento de escolas públicas exemplifica uma situação contrária, criando ampliação das desigualdades em detrimento de benefícios para os menos favorecidos.

Bret (2015), ainda sob a perspectiva de Rawls, segue afirmando que a justiça espacial é antes de tudo a organização do espaço político mais adequado para o efetivo respeito à igualdade de direitos e à democracia. Para o autor, conhecido o "ambiente natural", as restrições econômicas e a distribuição da população, não é possível uma igualdade estrita de acesso a serviços públicos como educação e saúde, emprego e mobilidade. A solução, dentro de uma abordagem rawlsiana, é elevar ao nível mais alto possível a parcela dos menos favorecidos (maximizar o mínimo, daí a ideia de *maximin*). O planejamento espacial, então, surge como uma ferramenta para a justiça espacial, com intuito de corrigir injustiças espaciais e tornar a organização do território coerente com um projeto da sociedade mais justo.

Nesse sentido, o papel do poder público é central para "demarcar" as áreas que devem ou não devem ser atendidas por dados serviços. Mas, na prática, muitos gestores utilizam esse "poder" para determinar se um grupo de pessoas "merece" ter acesso ou não a esses serviços, independente da ideia de *maximin*. A análise feita por Milton Santos no livro *O espaço do cidadão* colabora para o reforço dessa reflexão:

(...) 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 (SANTOS, 2007, pp. 59-60).

Assim, é possível afirmar que a precária cidadania está fortemente atrelada à localização no território. Milton Santos segue sua argumentação sustentando que:

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. (SANTOS, 2007, p. 107).

Em lugar de fortalecer a cidadania, o território assume um papel perverso, criando cidadãos desiguais, não apenas pelo seu lugar na produção, mas também em função do lugar onde vivem (SANTOS, 2007, p. 134). A localização das pessoas no território é, em muitos momentos, produto de uma combinação entre forças de mercado e decisões de governo. Um resultado dessa combinação pode ser a injustiça territorial.

A localização das escolas, como um direito essencial à vida social e individual, também tem combinado, ao seu modo, forças de mercado construídas em favor de agentes econômicos e decisões de governo que assumem uma conduta neoliberal agindo em benefício desses agentes no processo de construção de políticas públicas. O fechamento de uma escola pode, por exemplo, estar relacionado a interesses do setor imobiliário. Isso porque muitos prédios escolares ocupam áreas de constante valorização, que podem ser úteis para a ampliação de algum setor econômico. Outro interesse pode estar na expansão do setor privado de ensino, que poderá atender a uma parte dos alunos antes acolhidos pela escola pública fechada. Essa "escola privada para pobres" estará destinada a parcela da população que, mais que outros grupos vulneráveis economicamente, ainda consegue fazer sacrifícios econômicos para pagar uma escola privada. As escolas privadas, na visão da maioria inserida nesse contexto, são consideradas como melhores do que as escolas públicas, das quais já se produziu uma imagem desqualificada.

Mesmo em um contexto que envolve apenas escolas públicas, a ação governamental pode gerar efeitos devastadores, contribuindo para a construção da imagem negativa. Com o estímulo à participação das escolas nas avaliações externas de conteúdo e desempenho de gestão, por exemplo, as unidades melhores classificadas criam uma boa figura frente aos órgãos de gestão. A partir disso, essas unidades passam a ter mais recursos para serem aplicados em infraestrutura.

Esse cenário expõe o que Christian Laval (2019, p. 177) identifica como "estabelecimentos muito procurados" e "estabelecimentos rejeitados". Isso porque juntando as boas condições de estrutura conseguidas com a "fama" de ensino de melhor qualidade, essas escolas conseguem atrair mais alunos. Já as escolas que não conseguiram os mesmos resultados, passam por uma drástica redução do número de matrículas e ficam apenas com os alunos "menos interessados", tornando-se assim "rejeitadas". Tal precarização tende a servir como argumento para que o poder público decida fechar essas unidades, sem que em nenhum



momento as condições socioespaciais em que cada uma delas está inserida sejam consideradas.

As escolas públicas passam a ser palco da ação de diferentes interesses de agentes do capital, muitas vezes sendo impedidas de funcionar como importantes espaços de construção de identidades, de diálogos e de conflitos (GIROTTO, 2016, p. 1123) e, sobretudo, de promoção da cidadania.

Antes de serem definitivamente fechados, os estabelecimentos "rejeitados" passam por um progressivo processo de redução de turmas e turnos. No caso específico do Rio de Janeiro, esse movimento tem origem no processo de "otimização" já discutido. Os números chamam a atenção pelo fato de ser a rede estadual a principal responsável pela oferta de vagas para o Ensino Médio. Já que a rede federal de ensino, além de ter o acesso restrito por meio de seleção, conta com apenas 27 unidades e nem todas atendem ao Ensino Médio. A rede municipal, por sua vez, é responsável exclusivamente pela oferta de vagas que atendem a alunos desde a creche até o Ensino Fundamental II.

O desaparecimento de uma escola pública, através do processo de fechamento, significa a produção de uma organização espacial injusta, pois segundo Bret (2015), a justiça espacial também se refere à estrutura territorial oferecida para que sejam respeitadas as identidades individuais e coletivas. Um dado local pode ser marcado pelas ausências de estruturas territoriais, o que de acordo com Bret (2015), aproximando-se nesse ponto das afirmações de Santos (2007), pode contribuir para a estigmatização do lugar e prejudicar a imagem de quem mora lá, minando inclusive sua auto-estima.

Desse modo, faz sentido a afirmação de Mustafa Dikeç (2011) de que a ênfase não deve estar no espaço em si, mas sim nos processos que produzem o espaço e, ao mesmo tempo, as implicações desses espaços produzidos nos dinâmicos processos de relações sociais, econômicas e políticas. Para o autor, a noção de justiça espacial é uma crítica à sistemática exclusão, dominação e opressão, por isso a sensibilidade à dimensão espacial da justiça pode representar uma tentativa de guiar movimentos em prol de uma cidadania mais completa.

### **Considerações finais**

A redução da oferta escolar na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, através do fechamento de escolas, evidencia uma lógica espacial injusta exposta na restrição de direito à educação.



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, 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, apontando para uma acentuada precarização do trabalho docente.

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.

O trabalho aqui proposto visa contribuir para a construção de uma agenda de lutas, pautada na justiça territorial e no direito à educação, considerando a escola um local que contribui para o enraizamento territorial e a prática socioespacial dos alunos, assim como para a própria cidadania.

### **Referências Bibliográficas**

AGUIAR, Roberto. Justiça. In. Clímaco, C.; Esteves, J.; Coutinho, L. (Org.). *O Pensamento Inquieto*. Brasília: UNB, 1993, pp. 97-118.

ALMEIDA, L. A. A. de; MAGALHAES, P. M. V. S. ; GONCALVES, C. L. . Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. *Revista E-curriculum (PUC-SP)*, v. 17, pp. 1075-1100, 2019.

BRASIL. Censo Escolar. Disponível em <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRET, Bernard. *Notion à la une: justice spatiale*. Publicado em 18/05/2015. Disponível em: <<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/notion-a-la-une-justice-spatiale>>. Acesso em 16 de março de 2020.

CAMPS, Victoria. *Breve historia de la Ética*. Barcelona: RBA, 2013.

DAVIES, N. A relação entre União, estados e municípios na educação: colaboração, subordinação ou omissão/irresponsabilidade compartilhada? In: ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. (Org.). *Poder local e políticas públicas para a educação em periferias urbanas do estado do Rio de Janeiro*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2015.

DELACAMPAGNE, Christian. *A Filosofia Política Hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.



DIKEÇ, Mustafa. Justice and the spatial imagination. In. Marcuse, Peter et al. (Eds.). *Searching for the Just City*. Debates in urban theory and practice. Londres: Routledge, 2011. Tradução: Carla Monteiro. Sistematização e revisão técnica: Ivaldo Lima.

DUPRÉ, Ben. *50 cosas que hay que saber sobre política*. Barcelona: Ariel, 2011, p. 14.

ESTEVIÃO, Carlos Alberto Vilar. *Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 47, jan./abr., 2016, pp. 37-58

GIROTTI, Eduardo Donizeti. *A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo*. Educação e Sociedade, v. 37, Campinas, 2016, pp. 1121-1141.

HARVEY, David. A Justiça Social e os Sistemas Espaciais. In. \_\_\_\_\_. *A Justiça Social e a Cidade*. São Paulo: Hucitec, 1980 [1973].

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Ivaldo. *A complexidade da justiça territorial*. Congresso Brasileiro de Sistemas, 2013, pp.50-70.

LÓPEZ TRIGAL, Lorenzo (Dir.). *Diccionario de Geografía Aplicada y Profesional*. León: Universidade de León, 2015, pp. 358-359.

NICODEMOS, A. A educação de jovens e adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminhos da resistência! In: JULIÃO, E. F., RODRIGUES, F. *Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1971].

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeConteudo?article-id=1688440>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

RIVAS, Daniel Santana. Explorando algunas trayectorias recientes de la justicia en la geografía humana contemporánea: de la justicia territorial a las justicias espaciales. In. Cuadernos de Geografía, Revista Colombiana de Geografía. Vol. 21, n. 2, jul.-dez., 2012, pp. 75-84.

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

SEN, Amartya. *A ideia de Justiça*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

SILVA, Amanda Moreira. A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. 395p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018.



XIV ENCONTRO NACIONAL DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM

**GEOGRAFIA**

XIV ENANPEGE  
2014 DIGITAL

SOJA, Edward. *En busca de la justicia espacial*. Valencia: Tirant Humanidades, 2014 [2010].

SMITH, David. *Moral Geographies*. Ethics in a world of difference. Edinburgo: Edinburgh University, 2000.