



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

HOLDAMIR MARTINS GOMES

**(IN)JUSTIÇA ESPACIAL E O DIREITO À ESCOLA
NÃO PRECÁRIA COMO HORIZONTE UTÓPICO**



**Belém-Pará
2023**

HOLDAMIR MARTINS GOMES

**(IN)JUSTIÇA ESPACIAL E O DIREITO À ESCOLA
NÃO PRECÁRIA COMO HORIZONTE UTÓPICO**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Linha de Pesquisa 2: Análises socioespaciais e territoriais das cidades da Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos Brasil.

Belém – Pará

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA – Belém (PA)

Gomes, Holdamir Martins

(In)justiça Espacial e o direito à escola não precária como horizonte utópico. / Holdamir Martins Gomes; orientação de Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos Brasil, Belém, 2023.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

1. Justiça Especial. 2. Espaço escolar. 3. Direito à cidade. I. Brasil, Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos. II. Universidade do Estado do Pará. III. Título.

CDD.

Elaboração da Ficha Cartográfica:

HOLDAMIR MARTINS GOMES

**(IN)JUSTIÇA ESPACIAL E O DIREITO À
ESCOLA NÃO PRECÁRIA COMO HORIZONTE UTÓPICO**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Universidade do Estado do Pará (UEPA), para obtenção do grau de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Geografia, sob orientação do Prof. Dr. Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos Brasil.

Data de apresentação: 20 de junho de 2023, às 15h.

BANCA AVALIADORA

Prof. Dr. Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos Brasil
Orientador - UEPA

Prof. Dr. Willame de Oliveira Ribeiro
Avaliador(a) interno – UEPA

Prof. Dr. Luiz Augusto Soares Mendes
Avaliador externo – UFPA

Belém – Pará

2023

DEDICO

À memória dos meus pais, eternos e onipresentes,
que me deram à vida e lições de humanidade.
À minha irmã, sempre tão presente, mesmo que distante.
A mim mesmo e as inquietações que permeiam minha
mente e os tantos espaços, lugares por onde peregrinei,
sempre tão instáveis, prodigiosos e inconstantes.
Para os que comigo acham que o espaço público,
digno e justo, é um direito e não um privilégio.
Aos menores sujeitos, seus sonhos, lutas e dores cotidianas.
Às escolas observadas, com os votos que um dia sejam reconhecidas
suas justas espacialidades, superando um sistema que legitima injustiças.
Às utopias que tornam o mundo menos pesado e mais esperançoso.

AGRADECIMENTOS

Dentre meus alfarrábios, está a inscrição atribuída a Santo Inácio de Loyola (1491-1556), fundador da Companhia dos Jesus – Jesuítas, que diz: “Trabalha como se tudo dependesse de ti e confia como se tudo dependesse de Deus”. Olho para a tessitura do trabalho acadêmico construído, em meios a uma travessia com tantos contratempos e incertezas, e professo essa verdade santa dos séculos.

Agradeço, especialmente, ao meu orientador, de última e todas as horas, Professor Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos Brasil, que mesmo no meio da travessia aceitou e acreditou que tudo daria certo, viabilizando meios para o término dessa pesquisa. E no seu estilo cordato, humano, leve e paciente, ter tornado essa travessia, em meio aos percalços e desencontros acadêmicos, bem menos desgastante.

Igual modo, de forma muito especial, ao Professor Willame de Oliveira Ribeiro, que se revelou mais do que um professor, um sujeito humano e servidor comprometido com a educação e com os educandos. Aqui fico agradecido pelas suas interlocuções e orientações habilidosas. Tudo sendo motivo da minha permanente admiração e gratidão.

Devendo afirmar que os dois souberam conjugar, com primada maestria, liberdade, orientação e amparo acadêmico. Agradecendo também ao Professor André, que leciona nas escolas pesquisadas, que favoreceu o trilhar da pesquisa no trabalho de campo.

Por fim, agradeço à Universidade do Estado do Pará pela possibilidade do aprimoramento dos meus estudos. Ao PPGG pelo ambiente cordial e amigável que proporciona. E a todos aqueles que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho. E a você que venha a ser dispor a ler esse trabalho, espero, conjugando freirianamente o verbo “esperançar”, que algo lhe possa ser útil. Agradeço antecipadamente sua leitura.

RESUMO

GOMES, Holdamir Martins. ***(In)justiça espacial e o direito à escola não precária como horizonte utópico.*** Belém. 2023. 143 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

O propósito deste trabalho se dispõe a problematizar, dentro de um enfoque teórico-discursivo e empírico, o espaço público escolar precário como uma injustiça espacial. Para tanto, estuda o entendimento da (in)justiça espacial entrelaçando com o direito à escola não precária, em uma referência ao Direito à Cidade. Parte do pressuposto que o espaço escolar, enquanto suporte físico da educação, quando se encontra ancorado num contexto de precariedade, indignidade e deficiência, em suas condições físicas e ambientais, compreende-se como uma injustiça espacial, podendo se designar como fricção geográfica que segrega, exclui e diminui qualquer que seja a escala e a lente de observação. A metodologia possui natureza qualitativa, dentro de uma vertente crítica, integrada à técnica de pesquisa bibliográfica, documental, alicerçada no método empírico. Tratando-se de uma pesquisa descritiva e interdisciplinar. Como pesquisa vale-se também de estudo de campo, realizado em duas escolas belenenses e documentos. Como estudo, essencialmente, se quer mostrar, sublinhar e refletir teórico e discursivamente sobre a temática, a partir do espaço geográfico escolar belenense, como forma de aprimoramento do próprio espaço escolar, enquanto suporte físico da educação e enquanto possibilidade utópica de dignidade, humanização e justo espacialmente. Os resultados do presente trabalho informam da necessidade de se repensar o espaço físico escolar como detentor de potencialidades que melhoram a prática educacional, dignificando humanamente seus atores. Assim, analisa-se, ainda que incipientemente, as estreitas relações e interseções entre educação e espaço geográfico numa perspectiva e abordagem interdisciplinar, dialogando com a perspectiva potencializadora de uma educação mais libertadora a partir do espaço escolar.

Palavras-chaves: Justiça espacial. Espaço escolar. Direito à cidade.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Charge - Para ver melhor	11
Figura 02. Charge – Educação particular e pública.....	23
Figura 03. Charge – Descaso ensino público.....	57
Figura 04. Charge – Precariedade espaço escolar.....	75
Figura 05. Charge – Os obstáculos da caminhada.....	92
Figura 06. Charge – O futuro questionador.....	101
Figura 07. Charge – Onde está a justiça?.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Número participantes.....	50
Quadro 02. Apontamento de aspectos estruturais deficitários nas escolas.....	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Idade dos alunos participantes.....	51
Gráfico 02. Gênero dos alunos participantes.....	51
Gráfico 03. Ambientação climática do espaço.....	52

LISTA DE FOTOS

Fotos 01. Telhado Escola Panorama XXI.....	53
Fotos 02. Escola Panorama XXI em dias de chuvas.....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA PESQUISA	10
1. CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO	16
1.1 Apontamentos iniciais	16
1.1.1 Antecedentes e construção da problemática	23
1.1.2 Objetivo geral.....	25
1.1.3 Objetivos específicos	25
1.2 Detalhamento metodológico – recortes e lócus da pesquisa.....	26
2. CENÁRIO PROBLEMATIZADOR	34
2.1 Aspectos introdutórios	34
2.2 A escola precária	35
2.3 Análise de campo	49
2.3.1 Escolas pesquisadas: presença e ausência nos espaços	49
3. GEOGRAFANDO: TEMPO, ESPAÇO E PRECARIIDADE	58
3.1. Prolegômenos.....	58
3.2. Tempo.....	59
3.3. Espaço.....	64
3.4. Precariedade.....	69
4. EDUCAÇÃO, GEOGRAFIA E CIDADANIA	76
4.1. Educação e Geografia – apontamentos iniciais.....	76
4.2. Geografia e cidadania.....	87
5. JUSTIÇA ESPACIAL: TEXTOS E CONTEXTOS	93
5.1. Justiça – conceitos e apontamentos iniciais	93
5.2. Uma introdução sobre justiça espacial à luz da teoria de Edward Soja.....	97
5.3. Em busca de um conceito – (in)justiça espacial.....	101
6. DA JUSTIÇA ESPACIAL À ESCOLA NÃO PRECÁRIA.....	109
6.1. Revisitando Henri Lefebvre.....	109
6.2. (In)justiça espacial e o (des)encontro com os Direitos Humanos.....	115
7. PARA CONCLUIR INCONCLUSIVAMENTE.....	121
REFERÊNCIAS.....	129

INTRODUÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA PESQUISA

É a teoria que decide o que podemos observar.
Albert Einstein

*Se nosso mundo urbano foi imaginado e feito,
Então ele pode ser reimaginado e refeito.*
David Harvey – geógrafo

O título desta dissertação – ***(In)justiça espacial e o direito a escola não precária como horizonte utópico*** – delinea os tópicos a serem abordados. De um lado, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, dialoga com a Educação, a Geografia, a Sociologia e o Direito. De outro lado, direciona à natureza metodológica da pesquisa – o caráter bibliográfico e estudo de campo, observando as proposições lastreadas numa vertente empírica e crítica.

Os tópicos temáticos diante do seu grau de complexidade não são livres de controvérsia. Igual modo, estudar o espaço escolar, sendo ele público e precário, é lidar com um paradoxo dialeticamente inerente – a crença na educação, com toda sua potencialidade, e a própria descrença através da conjugação dos seus meios.

Ao mesmo tempo, o termo ‘horizonte utópico’, contido em seu título, perpassa a dimensão oposta ao factível, que na conduta social pode ser anotada como aquilo que se espera de alguma questão, objeto ou realidade. Desse modo, o termo ‘horizonte utópico’, no contexto dissertativo empregado, significa o esperar de algo que pode ou poderia acontecer, é a esperança como uma predisposição do possível.

Para Harvey (2023, 2014), tem-se o entendimento que se aceitamos a condição de que nossa sociedade é ou foi construída e imaginada, podemos então acreditar que ela também pode ser reconstruída, reimaginada ou reinventada, esse é o horizonte utópico que guarda essa dissertação, atravessada pela reinvenção como possibilidade da convergência de projetos outros de vida e justiça espacial.

Nesse itinerário, atinente a utopia, ressalta Marilena Chauí (2008, p. 8), que é “um discurso cujas fronteiras são móveis, ou seja, utopia pode ser literária, arquitetônica, religiosa, política. [...] O fundamental, porém, é que esse discurso não é um programa de ação, mas um exercício de imaginação”¹. A seiva do termo reside em abrir possibilidade

¹ CHAUÍ, Marilena. Notas sobre a Utopia. Revista Ciência e Cultura. São Paulo, v. 60, n.1, jul. 2008, p. 08.

outras, em busca de um outro lugar. Um espaço do devir que inspira espaços escolares dignos e especialmente justos.

Como objeto de estudo, demarcando “um campo específico de desejos e esforços por conhecer” (MARQUES, 1998, p. 92)², interessa aqui – os espaços públicos escolares precários – tendo como preocupação central a delimitação desses lugares-territórios próprios e localizados como injustos espacialmente.

O presente trabalho é fruto da inquietude, diante de chãos peregrinados e memórias retidas. Tendo sido concebido a partir das andanças pelo Estado do Pará, seja decorrente do ofício do trabalho (ações sociais e de cidadania) ou, por vezes, no intuito livre de melhor conhecer esse vasto território. Assim, nessas andarilhagens, não raras vezes, constata-se o descaso e precariedade que permeiam muitas unidades escolares públicas. São espaço-escolares precários destinadas aos segmentos sociais mais hipossuficientes e vulneráveis.

Lugares registrados pela memória, atrelado a cenários precários e distópicos, injustos espacialmente e suscitadores do senso de indignação. Por vezes são barracões improvisados de madeiras, sem portas, sem banheiro, sem energia, sem água potável. Outros, prédios em condições extremamente precários, sem acessibilidade e mobilidade adequado, sujos, banheiros malcheirosos (quanto existente), mobiliário quebrado ou inexistente. Espaços sem conforto térmico e lumínico. São prédios-escolas entristecidas, potencialmente injustas espacialmente. São escolas pobres para alunos empobrecidos.

É nesse quadro cenário que esta dissertação nasce como ideia. Mas cresce, amadurece e aparece a partir do apoio do orientador desta dissertação que já tinha em curso uma pesquisa na UEPA através do PIBIB – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Referida pesquisa tinha por objetivo proporcionar aos discentes do Curso de Licenciatura em Geografia da UEPA, a partir de uma realidade concreta, experiências e habilidades referentes à utilização do espaço vivido como ferramenta para a prática do ensino da geografia na educação básica voltado à aprendizagem significativa.

O programa acima já trabalhava com as duas escolas em análise nesse trabalho, viabilizando o acesso e à exploração dos lócus de pesquisa. Assim, teve-se a oportunidade de realização de entrevistas através de questionário com o corpo discente e docente das escolas. Realidade que trouxe o registro do cenário da precariedade desses espaços escolares, compondo fluxo de sentido e matéria de escrita dissertativa.

² MARQUES, Mario Osorio. O escrever é preciso: o princípio da pesquisa. Coleção Educação. Ijuí: Unijuí, 1998, p. 92.

Frise-se que muito embora seja um tema pouco explorado em solo paraense – espaço escolar precário – mas é uma realidade que inquieta profundamente e deveria ser motivo de maior análise, reflexão e questionamento. E assim, neste contexto, nasce, cresce e se desenvolve a tessitura desta dissertação.

E sendo um trabalho acadêmico, não podendo dispensar um aparato específico, temos uma pesquisa com base bibliográfica e empírica – de experiências sentidas e vivenciadas a partir das observações do pesquisador. Tendo se utilizado de estudo de caso como método de pesquisa. Configurando-se como “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32)³.

Fazendo constar que esse curso do mestrado, em conjunto com o trabalho acadêmico, se deu em grande parte diante da epidemia mundial do Covid-19. Em plena crise sanitária global e econômica da epidemia, deu-se o início das aulas de forma remota, tornando problemático e sensível o trabalho de campo. Contudo, com o tempo, se tornou possível em momentos mais recentes.

O presente trabalho estreita os fios relacionais em conhecimentos distintos, trançando em teares interdisciplinares. Fundamenta-se na complementaridade entre diferentes áreas do conhecimento: Geografia (espaço escolar e espacialmente justo), Pedagogia (prática e cultura escolar), Sociologia e Direito (cidadania e direito à cidade).

Sendo assim, é construído no trabalho dialógico fértil e desafiador entre a Geografia Humana com outras disciplinas das ciências humanas e sociais. Não podendo ser diferente, pois os temas componentes do estudo exigem um olhar inter/trans/pluridisciplinar. Parafraseando Arakcy Martins Rodrigues (2005) quando abordava a temática da psicologia social, sendo pertinente quando nos diz que muito já se estudou sobre o indivíduo, muito já se estudou a sociedade, o que falta é o “hífen” que liga o indivíduo à sociedade, havendo ainda um permanente esforço de entendimento (RODRIGUES, 2004, apud SATO, 2005, p. 83)⁴.

Nesta perspectiva, para Ivani Fazenda (2006, p. 43)⁵, a pesquisa em base interdisciplinar “leva todo especialista a reconhecer os limites de seu saber para acolher as contribuições das outras disciplinas. Assim sendo, uma ciência é complemento da outra, e a dissociação, a separação [...] é substituída pela convergência a objetivos comuns.” Um

³ YIN, Robert. K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 32.

⁴ SATO, Leny. A visão de Arakcy Martins Rodrigues sobre a ponte indivíduo-sociedade. Apud. SILVA JÚNIOR, Nelson da; ZANGARIM, Wellington (org.). A psicologia social e a questão do hífen. São Paulo: Blucher, 2017, p. 83.

⁵ FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: qual sentido? São Paulo: Paulus, 2006, p. 43.

estudo teórico que se realiza nas fronteiras e nos pontos de contato entre distintos campos do conhecimento. Nestes termos, integrada à técnica de pesquisa bibliográfica e empírica, em base interdisciplinar, mesclando Geografia, Pedagogia, Direito, entre outros conhecimentos.

Algo importante de pontuar é que este percurso dissertativo – dentro de um Mestrado Acadêmico em Geografia – é feito por um estrangeiro-forasteiro. Não por falar outra língua ou ser de outro país, mas por ter formação distinta na área do conhecimento, sendo do campo formativo originário do Direito. Um tempo abastado de outras indagações, com a abertura de horizontes e construções críticas para além das fronteiras da formação original. Tornando-se um período acadêmico fecundo, desafiador e suscitador de novas problematizações e aprendizagens.

Buscou-se, igual modo, atinente a escrita acadêmica, a tentativa da produção por uma linguagem estética mais fluída, arejada, atrativa, por vezes com brechas literárias, contudo é a forma mais espontânea de escrita do autor. E nessa perspectiva, segundo o filósofo alemão Arthur Schopenhauer (2012, p. 84)⁶, quando o autor, na sua espontaneidade de pensamento, escreve mostrando como ele realmente percebe, vê, sente, “em geral, a ingenuidade atrai, enquanto a artificialidade causa repulsa”. O intuito, também, é que possa gerar para o leitor, sobretudo aqueles não familiarizados com a temática, um convite à leitura e à reflexão de maneira minimamente acessível, compreensível e didática. Não tirando essa possibilidade de escrita-leitura particular, com a intencionalidade de transgredir um pouco as padronizações acadêmico-científicas, suscitando espaço para a valorização das singularidades de cada acadêmico-pesquisador-escriptor.

Ressalte-se, ainda, a nível de introdução, para que não haja interpretações equivocadas, que não defendemos uma ‘escola única, igual, padrão, uniformizada’, com todas as condições físicas e estruturais absolutamente perfeitas, de excelência e semelhantes, independentemente do tempo-espaço-lugar. Mas sim, o que se problematiza aqui, é a escola não ideal, indigna, deficiente e precária, que reduz e frustra expectativas e planejamentos, fomenta desigualdades.

Desse modo, não devendo existir uma escola única, abre-se diálogo legítimo para a existência de diferentes espaços escolares, implicados e adequados aos distintos lugares,

⁶ SCHOPENHAUER, Arthur. A arte de escrever. Porto Alegre: L&PM, 2012, p. 84.

territórios e culturas: indígena, camponeses, ribeirinho, etc. Em outras palavras, é estar atento ao espaço escolar como potencialidade da existência da multiplicidade e da diferença, não subalternizando histórias, temporalidades, sujeitos, etnias, saberes e lugares.

Logo, enquanto estudo teórico e discursivo, um dos propósitos basilares é problematizar, sendo esta a sua verdadeira intencionalidade – problematizar – para que a qualquer momento o dissertado possa ser revisitado, readaptado, questionado. O presente trabalho é o início de um esforço para se estabelecer um diálogo mais efetivo, numa perspectiva interdisciplinar. Um pequeno passo em um longo caminho a ser percorrido a partir do conhecimento geográfico produzido em solo amazônico.

O primeiro capítulo tem-se a tessitura da construção e do percurso metodológico utilizado, trazendo os antecedentes da construção da problemática, a própria problemática em si, os objetivos que norteiam e os demais detalhamentos metodológicos.

Segue-se o segundo capítulo com o cenário problematizador, dando luz à escola precária e a análise de campo com as duas escolas pesquisadas, trazendo fotos e outros dados da coleta. Ato contínuo, de maneira mais teórica, advém o terceiro capítulo adentrando a conceituações sobre tempo, espaço e precariedade.

O momento do quarto capítulo apegar-se à discussão sobre educação, cidadania e Geografia. Temáticas com larga e fecunda tradição histórica e acadêmica. Em seguida o quinto capítulo adentra a conceituação sobre a justiça espacial, trazendo uma introdução didática sobre justiça espacial à luz da teoria de Edward Soja.

Por fim, contribuindo com novos elementos para este debate, o sexto e último capítulo, intitulado ‘Da justiça espacial ao direito à escola não precária’, fornece reflexões analíticas a partir do embasamento teórico-conceitual de Henri Lefebvre, readequando ao propósito do presente estudo dissertativo, aprofundando o debate acerca do espaço escolar precário, dialogando com a justiça espacial e com o direito à cidade.

Enfim, nesse tracejado de inúmeras dobras tênues, com um convite à teorização e reflexão, intentamos construir espaços para a leitura e debate sobre essa escrita e experiência dissertativa. Comungando com o desejo que ela possa ser útil, sem ingênuas utopias, na construção de lugares e espaços no mundo onde caibam todos os mundos, outras ‘geo’grafias, e que esses lugares sejam dignos, espacialmente justos, humanos, humanizadores e humanizantes.

Figura 1 – Charge - Para ver melhor.



Fonte: Jornalggg (2015)⁷

⁷ Charge divulgada nas redes sociais durante período de ocupação das escolas na cidade de São Paulo, no ano de 2015. Disponível em <http://jornalggg.com.br/tag/blogs/charge> - acesso em janeiro de 2021.

1. CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E PERCURSOS METODOLÓGICOS

Não obstante, a ciência tem mais que um simples valor de sobrevivência biológica. Não é tão somente um instrumento útil. Embora não possa alcançar a verdade nem a probabilidade, o esforço por conhecer e a busca da verdade continuam a ser as razões mais fortes da investigação científica.
Karl Popper

1.1 Apontamentos iniciais

Todo texto, essencialmente, depende do contexto. E cada indivíduo lê a partir do seu universo. Conforme elucida Sposito (2004, p. 74)⁸: “Cada ser humano tem uma maneira de processar as informações às quais tem acesso”. Para o propósito introdutório deste tópico, enquanto critério metodológico do trabalho dissertativo e do contexto que se quer trazer, rememora-se uma antiga e conhecida lenda indiana. Dela extraio o pretexto e contexto metodológico sobre o qual se torna pertinente preliminarmente.

Conta-se que em terras indianas, em tempos pretéritos, seis cegos nativos encontravam-se à beira de uma estrada pedindo auxílio aos passantes. Enquanto mendigavam, souberam da chegada de um homem e seu elefante diante deles. Os seis cegos, numa só voz, pediram ao dono do animal que lhes permitissem apalpar o enorme animal, que era dócil e domesticado, buscando conhecer melhor o grande mamífero e quadrúpede. Havendo a cordata concordância pelo dono do animal.

Após os seis cegos tatearem o grande mamífero, já sozinhos, buscaram discutir entre si o que tinham sentido através do toque. O primeiro deficiente visual afirmou que o elefante parecia um muro, pois ele havia apalpado sua barriga. O segundo asseverou que o animal era semelhante a uma lança, tendo este apalpado suas presas. O terceiro cego, que passou as suas mãos na trompa, disse que ele aparentava uma cobra. Por sua vez, o quarto cego, tendo abraçado uma das pernas do animal, afirmou que ele se assemelhava ao tronco de uma árvore. O penúltimo e quinto cego, que era um pouco mais alto dos demais, conseguiu apalpar a orelha do mamífero, afirmando que era uma grande ventarola. O sexto e último, tendo segurado a cauda do animal, achou que era uma corda.

Todos discutiam acaloradamente, cada qual descrevendo sua verdade sobre o animal analisado. Cada um deles, como portadores de deficiência visual, a partir das

⁸ SPOSITO, Eliseu Savério. Geografia e Filosofia: contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNEPS, 2004, p. 74.

diferentes perspectivas nas quais examinaram o grandioso e pacato mamífero, tinha o seu ponto de vista. Enxergaram realidades diferentes a partir do seu campo.

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar [ou apalpar] para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa: o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25)⁹.

O trilhar de uma pesquisa, como o tatear de cegos, intenta conhecer, decodificar, entender determinada realidade-objeto. É a busca de uma 'verdade' nas entranhas do mundo, mesmo que esta seja provisória, não exclusiva e nem conclusiva. Pois, a "ciência não pode estabelecer verdades absolutas nem se propor a ser definitiva" (SPOSITO, 2004, p. 75)¹⁰. Nesse ponto de vista a pesquisa científica:

[...] possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 31)¹¹.

Não obstante, conforme Ruiz (1986), sempre será limitada a capacidade de entendimento da mente humana em atingir a realidade completa, satisfazendo o desejo pleno de verdade. "Grandes interrogações, grandes mistérios, inúmeros erros, intermináveis dúvidas fazem do cientista um homem prudente e cauteloso na procura de alguma partícula de certeza" (RUIZ, 1986, p. 114)¹². E auxiliando na análise da teoria do conhecimento, segundo Bourdieu (1996, p. 15, *apud* SPOSITO, 2004, p. 76)¹³:

[...] não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como 'caso particular do possível'... isto é, como figura em um universo de configurações possíveis.

⁹ LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 25.

¹⁰ SPOSITO, Eliseu Savério. Geografia e Filosofia: contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNEPS, 2004, p. 75.

¹¹ SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 31.

¹² RUIZ, João Álvaro. Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1986.

¹³ SPOSITO, Eliseu Savério. Geografia e Filosofia: contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNEPS, 2004, p. 76.

E a ciência, embora condicionada socialmente, mas mediada pela linguagem (SPOSITO, 2004, *ibidem*), se permite chegar a interpretação de um determinado objeto. Até porque, do ponto de vista antropológico, sempre existiu a preocupação do “homo sapiens” em entender, decodificar e desvendar o mundo, para conhecer melhor a realidade que o cerca. “A ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva” (MINAYO, 2002, p. 10)¹⁴.

Como os cegos tateando partes do corpo do elefante, numa leitura metodológica, quando na construção artesanal de um projeto, busca-se mapear de forma sistemática um conjunto de recortes (MINAYO, 2002, *ibidem*). Não obstante, o fazer científico veicula visões de mundo historicamente construídas. E a visão de mundo implica um processo de conhecimento mergulhado numa realidade empírica, temporal, cultural e espacial situados. Ou seja, o conhecimento científico de hoje não corresponde ao de ontem e certamente não será o de amanhã.

Sobre a dimensão empírica da pesquisa, para Bourdieu (1998 *apud* SANTOS, 2015, p. 187): “somente quem não fez pesquisa empírica não sabe que nós caminhamos às vezes às cegas, mas é caminhando às cegas que um dia nós podemos saber o significado que tais materiais tiveram, ou tem, ou podem ter”.

O conhecimento empírico advém do contato direto com a realidade, é baseado na prática, na experiência concreta. Sendo um método de investigação que permite através de uma série de procedimentos práticos, a partir do objeto analisado e dos meios de investigação, revelar características e relações essenciais do objeto.

Contudo, enquanto recorte sistemático, como tateamento crítico e analítico, a partir de uma determinada visão de mundo, permeado por valores, interesses e princípios, tem-se uma maneira de entender e discutir o que incomoda, inquieta, desassossega, desinstala. Para Pedro Demo (1989)¹⁵, a dinâmica social da pesquisa e do pesquisador é marcada pelos sinais de seu tempo e de sua realidade histórica. Em essência, “pesquisas são como recortes discursivos” (FOUCAULT, 2012, p. 25)¹⁶, mergulhados e delimitados no tempo e no espaço.

Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. O investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los,

¹⁴ MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 10.

¹⁵ DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

¹⁶ FOUCAULT, Michel. Arqueologia do Saber. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 25.

buscando interconexão sistemática entre eles. Teorias, portanto, são explicações parciais da realidade. (MINAYO, 2002, p. 18)¹⁷.

Observando o trabalho em tela, a temática do contexto escolar é ampla e multifacetada. Como um elefante, enquanto apalpadelas cegas, muitas podem ser suas variáveis e campos de visão ou tato. Para o propósito deste trabalho, a interface entre Geografia, Educação e Direito enfatiza problemáticas fronteiriças: o espaço escolar (in)justo. E para Sposito (2004, p. 91): “num esforço de conceituação de espaço, Santos (1978, p. 120) afirma que o ‘espaço geográfico é também o espaço social’. Encarando o espaço como categoria permanente”¹⁸.

E olhar esse espaço geográfico escolar, como objeto social, como construção social e historicamente localizada e datada, pode ser realizado de variadas maneiras. Certamente muitos podem estar estudando o mesmo tema-assunto, mas estabelecendo outros parâmetros para a tarefa de análise e estudo, diante da noção complexa de totalidade. Não existindo um olhar único nem um contexto disciplinar suficiente, mas muitas leituras para sua compreensão mínima em suas múltiplas determinações (SPOSITO, 2004).

Olhar o espaço público escolar pode passar, enquanto recorte discursivo, por outras categorias de análises, como a violência por exemplo. A dimensão do fenômeno multifacetário da violência, seja física ou simbólica, também está presente no universo escolar. Violência essa que diante da sua estruturação, disseminação e presença contingente, passou a fazer parte da cultura escolar, tornando-se tema transversal à educação brasileira. A par desses e de haveres correlatos, a violência enquanto categoria de análise, tanto pode ser sensível, perceptível, explícita, como também dissimulada, invisível.

Entre roubos, agressões, espancamentos, vandalismos, brigas, entre outras ações, a violência também pode se esconder por diferentes máscaras e facetas, de forma disfarçada, dissimulada, caracterizando uma violência simbólica.

Igual modo, pode-se apontar outras diversas violências ou injustiças nesses mesmos espaços escolares: salários indignos dos professores, ausência de merenda escolar, edificações e equipamentos precários, entre outros contextos. Para tanto, o presente esforço de estudo tem o espaço escolar público e precário como caracterizador

¹⁷ MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 10.

¹⁸ SPOSITO, Eliseu Savério. Geografia e Filosofia: contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNEPS, 2004, p. 91.

de uma injustiça espacial, sendo este o elemento fulcral deste trabalho – a (in)justiça espacial.

E buscando ampliar um pouco mais essa reflexão dissertativa, já que “a ciência só existe como produto da abstração, do trabalho e da inteligência humana para a humanidade, é contextualizando-a socialmente que devemos abordá-la” (SPOSITO, 2004, p. 196), traz-se à baila, por último, outro elemento tangente de estudo e análise – a dimensão do horizonte utópico desses lugares escolares precários, dialogando com o ‘direito à cidade’.

Quanto a dimensão utópica esboçado no presente título deste trabalho acadêmico dissertativo, as referências que adotamos (conceitos e teorias) fazem parte do temário interdisciplinar, já que para a filósofa Marilena Chauí (2008)¹⁹, referida categoria da ‘utopia’ detém fronteira móvel, podendo dialogar com o campo literário, político, sociológico, histórico, geográfico, etc.

E nesse emaranhado de inúmeras dobras tênues, baseando-se em Milton Santos (2000), tem-se que o fazer dissertativo é essencialmente crítico, possuindo também o germe embrionário de uma dimensão utópica ao propor questões pontuais à realidade.

[...] toda teoria é crítica, porque não é fixa, não é imóvel, não é eterna. E o que faz uma teoria? Sua tarefa essencial é propor questões à realidade. Os conceitos são questões postas à realidade. Quando quero conhecer a realidade, eu apresento questões que são historicamente datadas, e é esse processo de análise que também constitui a crítica do presente e das respectivas ideias [...]. Toda teoria é, pois, embrião de uma utopia. Quando se exclui a utopia, nós nos empobrecemos imediatamente. O próprio ofício de teorizar pressupõe uma utopia. As épocas que subestimam a utopia são épocas de empobrecimento intelectual, ético e estético. O processo de teorização é largamente especulativo e bebe profundamente no aleatório. E é preciso jogar-se para a frente, o que pode parecer suicida. Mas, do contrário, ficamos paralisados pelo pragmatismo [...] (SANTOS, 2000, p. 47-48).²⁰

Importando salientar que a presente pesquisa não pode se estruturar apenas e tão somente em reflexões teóricas, havendo a necessidade de alinhar teoria e pesquisa de campo. Tendo se utilizado do estudo de caso como estratégia de pesquisa, estando presente “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32)²¹. Utilizando-se do recurso da observação e anotações descritivas do próprio pesquisador, bem como dos relatos dos seus agentes,

¹⁹ CHAUI, Marilena. Notas sobre a Utopia. Revista Ciência e Cultura. São Paulo, v. 60, n.1, jul. 2008.

²⁰ SANTOS, Milton. Território e sociedade: entrevista com Milton Santos, 2000, p. 47-48.

²¹ YIN, Robert. K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 32.

tendo servido para registrar a precariedade do objeto em análise – escolas públicas precárias no espaço geográfico de Belém do Pará.

Quanto as anotações reflexivas, que também acabam por fazer parte da técnica de observação, incluiu-se observações pessoais, especulações conceituais e teóricas, percepções que se manifestaram de diferentes formas, gerando a relação dialética e dialógica discursiva com a teoria da (in)justiça espacial.

Acerca da dimensão metodológica, para o presente estudo, utilizou-se também de uma pesquisa bibliográfica. Para Gil (1999, p. 65)²², “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. E que pode ajudar quando da pesquisa a “explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente. [...] Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183)²³.

Não obstante, indispensável afirmar que a pesquisa é uma ferramenta imprescindível, seja para a academia ou para a sociedade, pois a realidade não se desvenda na superfície. “E um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos” (GIL, 1999, p. 51)²⁴.

Ainda concernente a matéria metodológica, essencialmente, a presente pesquisa integra a técnica de pesquisa em base interdisciplinar. Atinente a dimensão interdisciplinar do presente trabalho, dialogando com áreas de conhecimento da Geografia, Direito e Educação, tem-se que:

Interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. [...] A interdisciplinaridade leva todo especialista a reconhecer os limites de seu saber para acolher as contribuições e outras disciplinas. Assim sendo, uma ciência é complemento da outra, e a dissociação, a separação entre as ciências é substituída pela convergência e objetivos comuns. (FAZENDA, 2006, p. 43)²⁵.

Nestes termos, pode-se dizer que o empreendimento interdisciplinar, caracterizado pelas trocas dialógicas entre distintos campos do saber e pela superação da visão

²² GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 65.

²³ LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003, p. 183.

²⁴ GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 51.

²⁵ FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: qual sentido? São Paulo: Paulus, 2006, p. 43.

fragmentada do conhecimento, propicia intercâmbios com enriquecimentos mútuos. Conforme Hilton Japiassu (1976, p. 74)²⁶:

[...] a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, existe certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida.

É ter presente que as especializações muito contribuíram para a compreensão dos fenômenos e desenvolvimento científico, contudo, o contínuo movimento de fragmentação e disciplinarização do saber avançou de tal maneira que se descaracterizou o próprio conhecimento, tirando deles a visão sistêmica e de totalidade.

[...] as raízes da fragmentação datam das regras que Descartes propõe no *Discurso do Método*, em especial da segunda regra. Ou melhor, vêm de uma adesão acrítica e parcial à ideia nela contida. Não se negam os benefícios que advieram da especialização dos conhecimentos. Condena-se o fechamento em especialidades que impede a necessária visão de conjunto. (LORIERI, 2010, p. 14)²⁷.

A interdisciplinaridade auxilia no propósito de melhor integrar diferentes áreas, contribuindo para uma visão mais sistêmica e integradora, trazendo ao debate o caráter complexo e dialético de todo conhecimento.

Posto que falar de escola, educação, espaços injustos na contemporaneidade, é falar essencialmente de movimento, dinamicidade, construção social-histórico e campos paradigmáticos permeados por conflitos, paradoxos e contradições. E para nomear apenas uma das controvérsias que perpassa o presente estudo, se todos os sujeitos são iguais perante as leis do nosso país – Art. 5º da Constituição Federal: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” –, qual razão de uns poucos desfrutarem de boas escolas, bem estruturadas, ambientalmente sadias e convidativas, sendo que outros convivem em espaços escolares precários, em condições desvalorizadas e estigmatizadas, com acessibilidade deficiente e que por vezes margeia a indignidade? Por quê?

Enquanto objeto de análise e suas representações – edificação pública precária –, tem que é um problema real, concretamente vivido por muitos. Esses espaços-lugares existem e possui marcas explícitas do descaso do poder público. São espaços facilmente apreensíveis, verificáveis, pois está próximo de nós, talvez na próxima esquina ou num lugar mais afastado. Quiçá na memória ou em páginas de reportagens jornalísticas. Sempre

²⁶ JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 51.

²⁷ LORIERI, Marco Antônio. Complexidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e formação de professores. Notandum. V. 23, p. 13-20, São Paulo: 2010, p. 14.

sendo possível observá-lo, pois é mensurável, tangível, sensível, sabido, visível. E nos atinge quando exercemos nossas faculdades e sentidos.

Para concluir esse tópico, diga-se que o presente trabalho não esgota o assunto abordado, possuindo suas limitações, falhas e faltas, mas busca oferecer referenciais a outros interessados no assunto que eventualmente possam realizar estudos sobre o tema exposto e proposto.

1.1.1 Antecedentes e construção da problemática

Este trabalho é produto de uma trajetória e observação social que antecede o próprio ingresso no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará. Origina-se de alguns acontecimentos anteriores que se tornaram centrais, empiricamente, para evidenciar o interesse pela problemática desta pesquisa.

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação". (BUJES, 2002, p. 14)²⁸.

Em decorrência de inúmeras atividades laborais, decorrente do meu mister como servidor público do Poder Judiciário, realizando ações sociais em diversos espaços públicos por Belém e outras cidades do interior do Estado do Pará, ao se levar ações sociais e de fomento à cidadania: sessões de conciliação e mediação, roda de conversas e círculos de diálogos, reconhecimento espontâneo de paternidade ou exames de DNA, ações de cidadania e direitos básicos, entre outras ações, não raro, encontramos nos locais que exercíamos nossas atividades, espaços públicos absolutamente precários, indignos mesmos e com acessibilidade inadequada.

Assim reconhecia-se o cenário dessa dissertação, tanto pela observação e contato direto, além do diálogo com outras pessoas, inclusive agentes públicos e usuários presentes, das condições de precariedade e pouca acessibilidade desses espaços. Desse modo, a realidade produzida e conhecida conforma uma precariedade que potencializa desigualdades e exclusões, sendo que à luz de uma reflexão no campo geográfico, pode ser caracterizado como uma 'injustiça espacial'.

²⁸ BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 14.

É a situação-problema constatada como antecedente da construção dissertativa, onde se pode notar o caráter desigual e potencialmente injusto desses espaços. Contudo, até então, eram apenas espaços e lugares registrados pela memória e suscitadores do senso de indignação. Havendo a necessidade do estabelecimento de pontes com o mundo acadêmico. Daí surge a possibilidade da realização deste Mestrado, tendo o cenário acima como lócus e problemática embrionária.

Nascida como problema fora do universo acadêmico, a problemática toma corpo quando encontra o projeto desenvolvido na UEPA pelo orientador desta dissertação – Prof. Antônio Pádua Brasil – através do PIBIB – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Referido programa possui por objetivo proporcionar aos discentes do Curso de Licenciatura em Geografia da UEPA, a partir de uma realidade concreta, experiências e habilidades referentes à utilização do espaço vivido como ferramenta para a prática do ensino da geografia na educação básica voltado à aprendizagem significativa.

Sendo válido afirmar que o programa acima mencionado já trabalhava alguns anos com as duas escolas em análise nesse trabalho. Fato que viabilizou o acesso e à exploração dos materiais da pesquisa. Havendo a oportunidade da realização de entrevistas através de questionários com o corpo discente e docente das escolas. Estudo e análise de campo que fez registrar muitas das precariedades desses espaços escolares. Nesse itinerário que nasce, cresce e se desenvolve a realização desta dissertação.

Logo, esse debate é calcado e parte do entendimento de que espaços públicos escolares precários estruturam contextos de geografias (in)justas, alicerçando no que se busca chamar da lógica de (in)justiças espaciais. Temática e discussão essa – injustiça espacial – descoberta e estudada durante os estudos deste mestrado.

É uma pesquisa, também, de natureza qualitativa, sendo que essa “realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes ‘atores’” (FLICK, 2004, p. 43)²⁹. Trazendo como análise de estudo os principais atores escolares: alunos e professores.

Sujeitos que só podem ser compreendidos imersos numa relação dialógica e contextualizada entre subjetividade e objetividade. Não podendo, entretanto, ser reduzido a nenhuma dessas dimensões. Pois, enquanto alunos e professores da escola em estudo, revelam através de suas narrativas e contações de histórias, com preferências subjetivas e posições, a expressão de significações e sentidos. Até porque, segundo Barthes (1976, p.

²⁹ FLICK, Uwe. Introdução à metodologia de pesquisa – um guia para iniciantes. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 43.

25)³⁰, o “ser humano é essencialmente um contador de histórias que extrai sentido do mundo através das histórias que conta”. São sujeitos emocionalmente afetados e pessoalmente envolvidos pelas suas relações com o meio-mundo-espaço.

E diante da perspectiva crítica eleita, reafirma-se a dimensão humana enquanto ser histórico-social vocacionado a dignidade humana. “Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação” (FREIRE, 2003, p. 18).)³¹

E enquanto pesquisa qualitativa, constitui-se, em essência, pela ontologia da realidade que orienta a construção do problema da pesquisa, consistindo “em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17)³².

Isto posto, o propósito central da pesquisa foi investigar e problematizar esses espaços precários públicos à luz de uma leitura espacializada da justiça. Logo, amparado em análises e discussões teóricas, optando por propor mais teor analítico sem descuidar da revisitação de teorias nem tão pouco da análise de campo. Para tanto, analisa-se a possibilidade de construir uma resposta teórica e propositiva para o seguinte problema de pesquisa: A realidade precária do espaço escolar público, como suporte físico da educação, pode ser concebida como uma forma de injustiça espacial?

Como busca e desdobrando na busca de resposta à problemática exposta se tem os seguintes objetivos:

1.1.2 Objetivo geral

Analisar a forma como a justiça espacial ocorre em espaços escolares públicos localizados no município de Belém.

1.1.3 Objetivos específicos

Conectado ao objetivo principal, encontram-se três objetivos específicos, os quais buscam:

³⁰ BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. *In.*: BARTHES, Roland. Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas. Petrópolis: 1976, p. 25.

³¹ FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 2003, p. 18.

³² DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 17.

- (i) verificar a relação entre justiça escolar e o espaço escolar precário;
- (ii) compreender a percepção dos agentes escolares em relação as precariedades existentes na escola;
- (iii) propor ou indicar meios pelos quais possa contemplar a justiça espacial no espaço escolar belenense.

1.2 Detalhamento metodológico – recortes e lócus de pesquisa

Estabelece-se como hipótese desta pesquisa que espaços escolares precários podem ser considerados como lugares injustos espacialmente. Eis que quando falamos da escola, enquanto edificação, uma construção de tijolo, ferro e cimento, ela não é só isso, não se limitando a paredes, tijolos e telhas. Se pararmos para pensar um pouco sobre a escola, verifica-se que ela é um edifício com quatro paredes que abriga o futuro dentro, sendo mediada por palavras, conceitos, representações, memórias, experiências, sentimentos e detendo uma valorativa dimensão simbólica. Dimensão essa legitimadora de (des)construções de identidades e destinos.

A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 47)³³.

E analisar tal contexto e situação-problema dos espaços socialmente injustos em nossa sociedade torna-se relevante para a práxis do pesquisador-sujeito-cidadão, diante da constatação de intensas desigualdades e exclusões socioespaciais, com implicação em variados níveis. Registrando que as múltiplas formas de acesso à cidade e o direito utópico de uma cidade ou escola melhorada, digna, não precária deve ser analisada, problematizada, teorizada e, num patamar outro, se ter proposições de soluções do problema.

Quando da realização de uma pesquisa, segundo Gil (1999, p. 123)³⁴, de “modo geral, os levantamentos abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, o mais frequente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o

³³ FRAGO, Augustin; ESCOLANI, Antonio Viñao. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 47.

³⁴ GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisas. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 123.

universo”. E assim o fazemos, optamos por pesquisar duas escolas da rede pública da localizadas no espaço urbano periférico do município de Belém, capital do Estado do Pará.

A amostra tem como lócus de pesquisa duas escolas da rede pública estadual de ensino. A primeira é a Escola Estadual de Ensino Fundamental Panorama XXI, e a segunda, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Camilo Salgado. Ambas, reitero, da rede estadual de ensino e localizada no espaço urbano do município de Belém.

Possuindo ambos os espaços disposição privilegiada para o incremento desse trabalho, uma vez que uma delas, a Escola Panorama XXI, encontra-se nas adjacências imediatas da Avenida Augusto Montenegro em Belém, sendo foco das transformações socioespaciais da capital paraense e, em decorrência, possibilitando a abordagem de sua análise empírica para compreender e confrontar a base teórica e a prática.

Sobre a Escola Estadual de Ensino Fundamental Panorama XXI localiza-se na Passagem São Raimundo Nonato, nº. 30A, no Conjunto Panorama XXI, bairro da Cabanagem. É um imóvel locado pelo Governo do estado, no qual oferece os anos Iniciais do Ensino Fundamental, os anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, distribuídas nas suas nove salas e funcionando em três turnos. Com 32 docentes atingiu em 2015 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de 3,9, ficando abaixo da meta que era de 4,2. (INEP, 2018).

Já a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Camilo Salgado, encontra-se localizada na Avenida Roberto Camelier, nº 823, no bairro do Jurunas, região periférica de Belém. A escola oferece turmas de ensino fundamental e médio, nos seus três turnos.

Antes de adentrar aos dados obtidos, necessário mencionar que ambas as escolas encontram-se mergulhadas no fenômeno de metropolização de Belém, que no entendimento de Trindade Júnior (1998)³⁵, se inicia na década de 1960 e se consolida nas décadas seguintes, pressupondo “a incorporação de cidades e vilas próximas a Belém, definindo uma malha urbana única, ainda que fragmentada” (p. 3). E recorrendo ao entendimento do mesmo autor, o processo de metropolização de Belém é marcado por dois momentos distintos e que se revelam em duas formas diferenciadas: a forma urbana confinada e a forma urbana dispersa.

Sendo que a primeira – forma urbana confinada – caracteriza-se por ser uma expansão urbana restrita aos limites estabelecidos pelo denominado “cinturão institucional”, o qual foi instalado no período da segunda guerra mundial, consistindo num conjunto de

³⁵ TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. A cidade dispersa: os novos espaços de assentamentos em Belém e a reestruturação metropolitana. São Paulo: FFLCH/USP, 1998. (Tese de Doutorado).

instituições públicas localizada nos limites restritos da cidade. Tendo passado a funcionar como um obstáculo à expansão urbana horizontal contínua. Sendo que a ocupação das baixadas, o adensamento populacional e a valorização dos terrenos de topografia mais elevada foram as grandes marcas dessa forma confinada (TRINDADE JÚNIOR, 1998)³⁶.

Quanto a forma dispersa, conforme o mesmo autor (1998), se estabelece a partir da superação da barreira formada pelo cinturão institucional nos anos de 1960 e com a expansão da malha urbana para “[...] localidades até então consideradas distantes, notadamente, para a Rodovia Augusto Montenegro (eixo Belém-Icoaraci) e para a BR-316 (eixo Belém-Ananindeua) [...]” (TRINDADE JÚNIOR, 1998, p. 104)³⁷. Sendo que a década de 1980 consolida esses eixos de expansão e, por consequência, a forma com uma característica urbana mais dispersa.

Na esteira do que ocorre em outras cidades, os novos espaços de assentamento, como particularmente no bairro em que se localiza a segunda escola em análise – Escola Panorama XXI – passou a receber em grande escala a população pobre deslocada das áreas centrais, principalmente das baixadas, que passaram por um relevante processo de valorização a partir da realização de obras de saneamento.

Sendo que contemporaneamente, o espaço da Avenida Augusto Montenegro, entorno geográfico onde encontra-se a Escola Panorama XXI, se evidenciou esse processo de dispersão, concentrando parte da população economicamente desfavorecida, embora permaneça a passar por profundas transformações socioespaciais como, exemplificativamente: a) instalação de condomínios fechados horizontais e verticais, voltados a grupos sociais economicamente mais abastados; b) introdução de grandes empreendimentos comerciais, atraindo segmentos sociais com maior renda para o consumo, podendo ser citados: Parque Shopping, universidades particulares, os supermercados Líder, Formosa, Nazaré, Atacadão entre outros empreendimentos; c) implantação de novas infraestruturas de iniciativa dos governos estaduais e municipais, com destaque àquelas relativas à mobilidade urbana, como a construção da Avenida Centenário, cruzando Avenida Augusto Montenegro e criando a área de maior concentração de comércio e serviços dessa região, tendo em conjunto as obras de implantação do BRT Belém - Bus Rapid Transit.

³⁶ TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. A cidade dispersa: os novos espaços de assentamentos em Belém e a reestruturação metropolitana. São Paulo: FFLCH/USP, 1998. (Tese de Doutorado).

³⁷ TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. A cidade dispersa: os novos espaços de assentamentos em Belém e a reestruturação metropolitana. São Paulo: FFLCH/USP, 1998, pag. 104.

Neste cenário, constata-se que a Avenida Augusto Montenegro e seu entorno passaram, nos últimos tempos, a ser caracterizados por realidades bastante contraditórias. Existindo de um lado, um vasto conteúdo social periférico, com população de baixa renda e habitando assentamentos precários ou conjuntos habitacionais populares. Em contrapartida, de outro lado, num outro cenário, dissociados dos grupos sociais menos favorecidos economicamente, o surgimento dos novos e grandes empreendimentos e superfícies comerciais, entre eles os condomínios fechados, além das grandes iniciativas comerciais e as obras de micro e macro infraestrutura.

É como Maricato (1996) descreve, as duas faces do quadro socioespacial metropolitano discrepante, que também se constata em Belém: cidade real x cidade legal; cidade do direito x cidade do fato; cidade formal x cidade clandestina; urbano real x urbano virtual. Podendo se inferir uma segregação ambiental, em que os espaços disponíveis ao consumo possuem padrões de qualidade e quantidade discrepantes (MARICATO, 1996)³⁸.

Tem-se a cidade como caracterizadora de um habitat produtor de heterogeneidades. Já que parte da população que vive nesses entornos, permanecem às margens, nas bordas, vivenciando níveis de precariedade. Quando não, os novos contornos estruturais traçam linhas demarcatórias, inviabilizando ou mesmo expulsando pessoas que anteriormente habitavam esses espaços. É a constatação “que a estrutura do espaço urbano é forjada no bojo das desigualdades sociais” (CHAVEIROS; ANJOS, 2007, p. 183)³⁹. Ou conforme Rolnick (2011) a percepção de “um modelo de desenvolvimento urbano excludente e predatório, o qual continua presente em várias dimensões do processo de urbanização no Brasil” (ROLNIK; KLINK, 2011, 89)⁴⁰.

Esse cenário realístico dúbio e contraditório, em que se convive com um contexto socioespacial alterado e outro não, expressa a performance lógica da produção e da intervenção do espaço urbano das cidades capitalistas, especialmente das grandes cidades como Belém do Pará. Realidade caracterizadora, também, das violações de populações marginalizadas por meio impositivo das intervenções no espaço público, em que muitas vezes são expulsas dos seus locais.

Em geral, sua presença é tolerada por décadas até que a área se torne valorizada e passe a atrair interesses de setores econômicos ligados à

³⁸ MARICATO, Ermínia. *Metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade, desigualdade e violência*. São Paulo: Hucitec, 1996.

³⁹ CHAVEIRO, Eguimar Felício; ANJOS, Antonio Fernandes dos. A periferia urbana em questão: um estudo socioespacial de sua formação. *Boletim Goiano de Geografia*, v. 27, n. 2, p. 181-197, 2007, p. 183.

⁴⁰ ROLNICK, Raquel; KLINK, Jeroen. Crescimento econômico e desenvolvimento urbano. Por que nossas cidades continuam tão precárias? *Revista Novos Estudos*, vol. 89, pág 89-109. São Paulo: CEBRAP, 2011.

especulação imobiliária ou quando se elege a área como de interesse para uma intervenção urbana: um viaduto, uma praça, um alargamento de via etc. é quando surgem as pressões para que sejam retiradas dali, para darem espaço ao "desenvolvimento", eufemismo para designar que sejam mais uma vez transformadas em "vítimas do bem comum". "Bem comum" que deve ser entendido como bem dos que podem desfrutá-lo, o que poucos ou nada se aplica a elas. Em rigor, quando se trata de intervenções que são destinadas a promover bem-estar aos habitantes de uma cidade, não se tem em vista as pessoas das classes marginalizadas, ou "subalternas", que pouco desfrutam e raramente desfrutarão do conforto e do bem-estar construído para a coletividade (AIEXE, 2016, p. 181)⁴¹.

Nestes termos, as duas escolas selecionadas para o desenvolvimento desse estudo: 1) a Escola Estadual de Ensino Fundamental Panorama XXI e a 2) Escola Estadual de Ensino Médio Camilo Salgado, embora em regiões distintas da periferia de Belém, ainda se encontram no foco das mudanças socioespaciais, sendo caracterizadas por atenderem, em parte, a grupos menos abastados economicamente e ainda estarem à margem das melhorias do seu entorno. Havendo o questionamento e problematização dessa realidade, buscando promover uma articulação entre pesquisa e ensino (PIMENTA; LIMA, 2004)⁴², buscando entender a importância do olhar geográfico nas vidas das pessoas e a sua utilização para uma leitura mais crítica da realidade vivenciada.

Sendo que com as devidas proporções, esses dois espaços escolares, em decorrência do surgimento de novos espaços de assentamento que até então eram distantes do centro da metrópole adquiriram um forte caráter de periferia urbana. Sendo essa realidade derivada não apenas da distância geométrica relativa em relação ao centro da cidade, mas, como salienta Milton Santos (1994), fruto também do modelo rodoviário urbano, do crescimento disperso das cidades, da escassez mercantil de terras, que em consequência gera especulação imobiliária, déficits de residências e periferização.

Em termos geográficos, a periferia não será definida pela distância física entre um polo e as zonas tributárias, mas antes em termos de acessibilidade. Esta depende essencialmente da existência de vias de transporte e da possibilidade efetiva de sua utilização pelos indivíduos, com o objetivo de satisfazer necessidades reais ou sentidas como tais. Mas a incapacidade de acesso a bens e serviços é, em si mesma, um dado suficiente para repelir o indivíduo e também, afirma, a uma situação periférica. (SANTOS, 1979, p. 229)⁴³.

⁴¹ AIEXE, Egidia Maria de Almeida. Discriminação social das pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica: o que pode o direito frente ao invisível? Belo Horizonte: D'Plácido, 2016, 181.

⁴² PIMENTA Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

⁴³ SANTOS, Milton. O espaço dividido, os dois circuitos da economia urbana nos países desenvolvidos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979, p. 229.

E ter presente os problemas relacionados ao crescimento econômico sem a devida preservação do desenvolvimento social. Havendo uma subordinação da vida social a esse crescimento econômico sem que se vise as necessidades sociais. Como destaca Lefebvre, é “a classe operária, rejeitada dos centros para as periferias, despejada da cidade, expropriada assim dos melhores resultados de suas atividades” (p. 139)⁴⁴.

Para Chaveiro e Anjos (2007), “a periferia possui um cotidiano específico, bem como uma modalidade de tempo social que define a vida dos sujeitos. Poder-se-ia dizer que é um lugar específico de dramas sociais, de problemas e vicissitudes humanas” (2007, p. 183)⁴⁵.

A segunda escola – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Camilo Salgado – encontra-se localizada na Av. Roberto Camelier, 823, no bairro do Jurunas, na cidade de Belém. A escola localiza-se em um bairro periférico da área metropolitana de Belém-PA. Havendo em seu entorno uma grande concentração de famílias de baixa renda, convivendo e expostos cotidianamente à violência urbana (roubos, homicídios, alcoolismo, tráfico e consumo drogas, etc.).

Importa apenas considerar, para os propósitos desse trabalho, a utilização do termo periferia conforme entendimento do geógrafo Milton Santos (1979):

Em termos geográficos, a periferia não será definida pela distância física entre um polo e as zonas tributárias, mas antes em termos de acessibilidade. Esta depende essencialmente da existência de vias de transporte e da possibilidade efetiva de sua utilização pelos indivíduos, com o objetivo de satisfazer necessidades reais ou sentidas como tais. Mas a incapacidade de acesso a bens e serviços é, em si mesma, um dado suficiente para repelir o indivíduo e também, afirma, a uma situação periférica. (SANTOS, 1979, p. 229).⁴⁶

Ainda sobre o conceito de periferia, tem-se que “o espaço periférico é contraponto a um determinado ideal de urbano ou de civilização, vivenciado por uma pequena parcela de habitantes da cidade ou da humanidade. Não é casual, então, que ela seja considerada uma disfunção, um problema que afeta a saúde da cidade e o mundo” (SILVA, apud, ANDRADE, 2010, p. 20)⁴⁷.

Para clarificar esse olhar periférico, o bairro do Jurunas, onde localiza-se a Escola Camilo Salgado detém sérias deficiências em sua infraestrutura, apresentando problemas

⁴⁴ LEFEBVRE, Henri. O Direito à Cidade. Tradução de Rubens Frias. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1991, p. 139.

⁴⁵ CHAVEIRO, Eguimar Felício; ANJOS, Antonio Fernandes dos. A periferia urbana em questão: um estudo socioespacial de sua formação. Boletim Goiano de Geografia, v. 27, n. 2, p. 181-197, 2007, p. 183.

⁴⁶ SANTOS, Milton. O espaço dividido, os dois circuitos da economia urbana nos países desenvolvidos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979, p. 41

⁴⁷ ANDRADE, Marisa de. O estigma da periferia. Porto Alegre: Decasa, 2010.

no que diz respeito a coleta sistemática de lixo, segurança pública e uma forma precarizada do serviço público de saneamento básico, pavimentação de ruas, abastecimento de água e energia.

Referida escola, conforme documentos históricos contido no livro de ata, datado de 1938, foi fundada no dia 21 dias de janeiro de 1938, inicialmente com a denominação de 'Grupo Escolar Professor Camilo Salgado'. A homenagem deveu-se ao médico e cirurgião paraense Dr. Camilo Salgado, um dos mais respeitados médicos na sua época, tendo sido o fundador da Faculdade de Medicina do Pará, tendo se tornado um dos seus primeiros diretores. Havendo uma crença popular sobre o médico paraense Camilo Salgado, seja na região de Belém como em outras regiões do Pará, diante de toda sua vida consagrada à prática da medicina e do bem, socorrendo os enfermos e mitigando as dores sem que buscasse em contrapartida uma retribuição financeira, fato que o levou a ser cultuado como santo popular.

Posteriormente, por conta da Lei maior que regia a educação no ano de 1971, o estabelecimento de ensino, passou a denominar-se "Escola Estadual de 1º Grau Professor Camilo Salgado" e após novas reformas que surgiram na Educação Nacional no ano de 1996, a escola passou a chamar-se "Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Camilo Salgado".

Sendo que atualmente a escola conta com 16 (dezesesseis) salas de aula, todas ocupadas nos turnos manhã, 13 (treze) salas ocupadas pelo período da tarde e 13 (treze) salas ocupadas no turno da noite. A escola oferece, regularmente, o Ensino Fundamental (6º a 9º ano), o Ensino Médio (1ª a 3ª séries), o EJA Fundamental (3ª e 4ª etapas) e o EJA Médio (1ª e 2ª etapas), totalizando 1.438 alunos regularmente matriculados. Verifica-se que, no momento da pesquisa, a estrutura da escola não oferecia condições ideais para o ensino, faltando laboratórios, biblioteca e sala de informática.

Para findar esse capítulo, constata-se que múltiplos podem ser os olhares para analisar tal contextualização. No plano teórico, a análise dos entrelaçamentos que envolvem crescimento e desenvolvimento urbano com a produção e reprodução do espaço escolar urbano e periférico pode ser um deles. Contudo, o escopo dissertativo aqui será mais modesto.

Apresentamos alguns dados empíricos contemporâneos sobre a permanência de espaços públicos precários em Belém do Pará e, a partir disso, geramos algumas hipóteses as quais buscamos explorar como um cenário de justiça espacial.

Figura 2 – Charge – Educação pública e particular.



Fonte: Nosso Diário (2023)⁴⁸

⁴⁸ Charge divulgada nas redes sociais no blog Nosso Diário, que divulga atividades desenvolvidas na Escola Augusto Espinelli, localizada em Nova Friburgo, estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://nossodiarioceas.blogspot.com/2011/08/charge.html> - acesso em janeiro de 2021.

2. CENÁRIO PROBLEMATIZADOR

Acreditamos, às vezes, que nos conhecemos no tempo, quando na realidade só se conhece uma série de fixações em espaços da estabilidade do ser, de um ser que não quer acabar, que no próprio passado vai em busca do tempo perdido, que quer suspender o voo do tempo. Em seus mil alvéolos, o espaço conserva tempo comprimido. O espaço serve para isso.
Gaston Bachelard – filósofo francês

2.1 Aspectos introdutórios

O pensador contemporâneo Eric Hobsbawm (2002, p. 455)⁴⁹, assinala uma necessidade ético-política para os dias atuais: “Observei e ouvi, buscando entender a história de meu próprio tempo [...] Não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho”.

Referido pensamento é aplicável ao presente texto. A história de algumas das nossas escolas atuais, sobretudo algumas escolas públicas e periféricas em solo amazônico belenense, carregam as marcas do descaso em seus espaços, caracterizadoras de uma espacialidade injusta.

Em todo o decorrer desta construção dissertativa, com seus caminhos e embates, busca-se transitar pelo campo do pensamento geográfico, alinhavando o olhar interdisciplinar e trazendo em seu cerne, o convite por pensar incessantemente em ajudar “os homens a clarificar o mundo como mundo-do-homem por meio da categoria do espaço” (MOREIRA, 2008, p. 10)⁵⁰.

Muito se debate sobre a temática escolar e educacional, seja da função social da escola, da formação de professores, das novas práticas pedagógicas, dos currículos, das práticas educativas não escolares, das realidades vivenciadas dentro dela ou no seu entorno, entre tantas outras diversas abordagens.

[...] a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a

⁴⁹ HOBBSAWM, Eric. Tempos interessantes: uma vida no século XX. São Paulo: Cia. Das Letras, 2002, p. 455.

⁵⁰ MOREIRA, Ruy. Pensar o ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008, p. 10.

comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35-36).⁵¹

Com efeito, privilegia-se mais a perspectiva pedagógica, pouco sendo falado dos espaços públicos escolares, enquanto suporte físico e simbólico da educação. Até porque “são poucos os que se interessam por estudar a dimensão ideológica e simbólica do prédio escolar” (FUNARI; ZARANKIN, 2005, p. 138)⁵². A pesquisa ora apresentada se debruça sobre esta situação-problema. Uma seara ainda pouco explorada, não muito questionada nem discutida, embora notoriamente conhecida e não avessa à melhor análise: a precarização de muitos espaços escolares públicos.

Um espaço precário dentro de uma sociedade que, também precarizada, situa-se numa paisagem esvaziada de sua substância, caracterizadora, geograficamente, de uma injustiça espacial. É esse espaço, enquanto objeto de análise, parafraseando Ruy Moreira⁵³, o qual se terá como a “imagem no espelho do real sensível da câmera arrumado pelas ideias”.

Contudo, como ponto de partida do cenário problematizador, expõe-se a seguinte questão: afinal, o que é a escola precária? Como recorte discursivo de análise, como entender o contexto da precariedade no âmbito escolar referente ao seu espaço físico – prédio-escola?

2.2 A escola precária

Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim, simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo.
Michel de Certeau – historiador francês

Para instaurar o debate e provocar a reflexão, a partir de contribuições de diferentes autores, a escola precária deve ser entendida, primeiro de tudo, como uma construção sociocultural. Uma obra resultante de agentes diversos, de tensões ideológicas e políticas,

⁵¹ LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 35-36.

⁵² FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. Pró-posições, n. 16, v.1, p. 135-144. Campinas: UNICAMP, 2005, p. 138.

⁵³ MOREIRA, Ruy. Pensar o ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008, p. 13.

de interesses em conflito em determinado tempo e espaço. Sendo sempre um campo aberto para o possível.

A contribuição deste trabalho dissertativo, tendo como objeto o espaço escolar como suporte físico da educação, ou seja, a edificação escolar propriamente dita, não pretende muito mais que ajudar a colocar em questão um aspecto muito particular de algumas escolas públicas e periféricas, localizadas na cidade de Belém, capital do Pará, mas que poderia também estar em diversos outros rincões brasileiros. É a constatação do cenário de uma realidade precária e indigna de muitos desses espaços físicos escolares.

Não raro, nos deparamos, seja pessoal ou pelos meios de comunicação, com espaços tristes, sombrios, sujos, malcheirosos, mal iluminados, sem ventilação adequada, de paredes riscadas, mobiliários quebrados ou inexistentes, em que falta conservação, restauração. Cadeiras e mesas próximas demais uns das outras, inviabilizando a movimentação na sala de aula, limitando um espaço razoável de circularidade e acessibilidade. Portas e janelas remendadas, numa composição de gambiarras, feitas com pedaços de madeiras, plásticos, cola e folhas de cadernos.

São espaços-prédios edificados, que como um constructo social e histórico, mediante profunda mercantilização de todos os aspectos da vida, levantam questionamentos e sérias dúvidas sobre o processo de ensinar, aprender e construir futuros, neste tempo e lugar.

Não sendo dispensável enfatizar que o espaço escolar, habitado pela presença humana, é um microcosmo social e fruto de uma construção histórica. É a um só tempo produto e processo da tessitura dos embates e tensões da vida em sociedade. Sendo a sociedade permeada por suas ambiguidades, subjetividades, desigualdades, violências, conflitos e barbáries, na interioridade da sua constituição, também a escola o é, se faz, reflete e reproduz. Segundo Corrêa (1995, p.15)⁵⁴, “O espaço é o lócus da reprodução das relações sociais de produção”, ou seja, o espaço é o local onde a sociedade se produz e reproduz com todas as suas contingências.

Em meio a esse jogo dialético e de tensões, tem-se como recorte que um prédio, uma edificação escolar, pode ser entendido tanto do ponto de vista físico-material como também simbólico. Na sua dimensão física e material, concretamente falando, encontram-se presentes: atributos plásticos, geométricos, conformação topográfica, linhas, cores,

⁵⁴ CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito chave da geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORREA, Roberto Lobato. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 15-47.

texturas, aspectos funcionais, inserção urbana, ventilação, iluminação, estética, instalação hidrosanitária, distribuição do mobiliário, materiais e técnicas construtivas, isolamento térmico e acústico, aspectos arquitetônicos e urbanísticos, etc.

Além ou aquém disso, tem-se presente que nas camadas mais populares vive-se um contexto sócio familiar em que aos pais sobra pouco tempo para a educação dos filhos, seja devido aos afazeres domésticos, a pressão do mercado de trabalho, incluindo a procura por vagas de trabalho (que subtrai tempo para os filhos) ou a própria ausência de estrutura familiar. Em contraponto, quem tem melhor poder aquisitivo, paga pelo ensino em escolas melhores e mais bem estruturadas, preenchendo o tempo dos rebentos com atividades outras que vão do ensino de línguas, esportes, artes, tecnologias inovadoras, etc.

Contudo, para as classes populares, a escola ainda permanece sendo uma espécie de espaço público de salvação esperançosa. Ainda se permanece a expectativa que o poder público exerça essa função a contento, mesmo em meio a espaços escolares precários. É a escola, com todo seu simbolismo funcional e representacional, ainda uma parte indissociável do corpo societário contemporâneo.

Não obstante, a escola não pode ser um depósito de jovens e crianças, mas sim deve se permitir construir um espaço e lugar que possa desenvolver potencialidades humanas. Em que seus agentes – professores e alunos – possam sentir prazer e estímulo em frequentá-la. Que possa ser uma escola mais aberta, dialógica, relacional, tecnologicamente atraente, inclusiva, democrática e, sobretudo, digna e justa, inclusive espacial - geograficamente.

Outro contexto a ser comentado, é que a arquitetura e o ambiente exercem direta influência sobre a prática educacional e sobre os seus sujeitos. Interfere em sua constituição corporal e psicológica. A prática educativa detém uma dimensão histórica e social que não se constrói apenas pelo conhecimento científico, ela também é moldada a partir das condições ambientais que deve possibilitar o máximo de condições de aprendizagens e descobertas.

Para tanto é preciso investir e pensar nos espaços escolares, estando presente que “[...] as próprias estruturas materiais escolares precisam ser alteradas, pois a cultura material escolar condiciona até mesmo o êxito dos procedimentos inovadores [...] que pode ser tanto opressora como libertadora” (FUNARI; ZARANKIN, 2005, p. 143)⁵⁵.

⁵⁵ FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. Pró-posições, n. 16, v.1, p. 135-144. Campinas: UNICAMP, 2005, p. 143.

Não por outro motivo o entendimento que os espaços e edifícios escolares que, por vezes, mais parecem prisões, reproduzem a envelhecida lógica da vigilância e punição. Tal contextualização remete e rememora a obra de Michel Foucault (1987)⁵⁶, na qual descreve as práticas de punição exercidas nas escolas e outras instituições, como a igreja, família, fábricas, asilos, etc., bem como as consequências desse processo para a vida de cada sujeito.

Foucault (1987, 2004), um crítico da instituição escolar, ao descrever as práticas de punição e vigilância exercidas em instituições de ensino, no século passado, parece descrever traços significativos de modelo que ainda se faz presente no século atual.

Segundo o pensamento foucaultiano, tanto a geografia como a arquitetura são estratégicas e estão envolvidas em disputas de poder. Pois a escola, ao mesmo tempo, que doutrina o indivíduo, submetendo e buscando adequá-lo ao ambiente, também condiciona o sujeito. É o poder que produz realidade. “Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 1987, p. 161)⁵⁷.

O corpo, nestas instituições, segundo Foucault (*ibidem*, 1987), é tido como um objeto, apto e apropriado de ser domesticado, “adestrado” a partir de normas e punições. Dessa forma, subjugados ao poder, “[...] há toda uma produção de sujeitos dóceis, formatados, inofensivos politicamente, conformistas. Não se trata de domesticar apenas o corpo, mas a alma, a subjetividade. A transformação do poder é atingir, cada vez mais, a alma, e não o corpo” (TERNES, 2010, p. 30)⁵⁸.

É neste patamar de análise que o espaço escolar, além de poder ser repressivo e punitivo, também pode tornar-se degradante – precarizado, condicionadores do ‘ser mais’ (FREIRE, 2000). Nestes termos, não havendo neutralidade no espaço (FRAGO; ESCOLANO, 2001)⁵⁹ e havendo o interesse estatal em domesticar corpos e almas (FOUCAULT, 1987)⁶⁰, resulta a pertinência de se analisar conjuntamente aspectos do espaço e da educação – considerando suas implicações recíprocas e buscando espaços outros – menos indignos e não precarizados.

⁵⁶ FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

⁵⁷ FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 161.

⁵⁸ TERNES, José. Michel Foucault e a idade do homem. Goiânia: UCG, 2009.

⁵⁹ FRAGO, Augustin; ESCOLANI, Antonio Viñao. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

⁶⁰ FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

Não obstante, por meios singulares, não se quer confirmar ou negar que todas as escolas tenham tais ou quais violências, nem que todas são iguais. Pelo contrário, apenas é uma forma acadêmica de suscitar atenção, ampliar o olhar, questionar uma realidade que por vezes passa despercebida, e que de tão naturalizada e banalizada, com ela nos acostumamos. E pegando de empréstimos o pensamento de Certeau (1994)⁶¹, deve-se refletir sobre ‘verdades banalizadas’ que se constroem, se repetem e se renovam na prática escolar e que nos desafiam a pensar alternativas outras para que outros modos de funcionamento se instituem, incluindo a dimensão espacial da geografia escolar.

Em termos teóricos sobre o espaço, conforme Ruy Moreira⁶², relação da Geografia sempre esteve indissociável ao do espaço, tornando-se um dos seus traços identitários. Reportando-se a Geografia, “Seu desafio: saber ler o sentido e o significado do que dizem as imagens, que fazem do espaço a categoria por excelência de explicação do mundo como história” (MOREIRA, 2008, p. 22).

Outrossim, partimos do entendimento que o espaço é um permanente construto, uma realidade em movência, sempre em construção, um produto aberto na possibilidade de ser ou não ser. É a perspectiva, segundo Massey (2008, p. 95)⁶³, de “conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também, para a possibilidade da política”.

É o entendimento que tudo pode sofrer mutação, não havendo realidades socioculturais estáticas. Sendo o futuro um território não mapeado, em que políticas públicas podem ou não equivaler a intervenções positivas e alvissareiras.

Em que pesem exemplos dos dois espaços escolares públicos e precários localizados em Belém, certamente existem muitos outros. O referido objeto de análise existe verdadeiramente, é facilmente apreensível, verificável, até mesmo empiricamente. Pode está próximo de um ou outro, talvez na próxima esquina ou num lugar mais afastado, quiçá na memória. Sempre possível observá-lo, revivê-lo, pois este espaço é palpável, mensurável, tangível, cheirável, sensível, visível. Necessariamente, nestes termos, ele não se atinge, mas é ele que nos atinge quando exercemos as nossas faculdades e sentidos.

⁶¹ CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁶² MOREIRA, Ruy. Pensar o ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008, p. 16.

⁶³ MASSEY, Doreen. Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, p. 95.

Retomar este olhar, reviver tal memória, recheado de imagens, odores, ruídos e narrativas, é retomar um eixo do senso de indignação, verbalizada nas palavras de Paulo Freire, retomada por Walter Kohan (2019) quando da biografia filosófica do patrono da educação brasileira:

Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesmo, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceita-los como eram. Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar (KOHAN, 2019, p. 41)⁶⁴.

Este espaço, precário e público, motivador de indignação, também está em matérias jornalísticas. E desse material documental também fazemos uso. Enquanto procedimento metodológico, a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, [...] tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal [...]” etc. (GIL, 1999, p. 66)⁶⁵. O presente trabalho dissertativo valeu-se de pesquisas relacionadas sobre edificações escolares precárias nos principais e mais conhecidos sites de notícias jornalísticas do Estado do Pará: O Liberal, G1 Notícias e Diário do Pará, nas suas versões *online*, nos últimos oito anos.

Para clarificar esse olhar, oportuna exemplificações dessa escola pública precária, em solo amazônico paraense, publicizada em reportagens jornalísticas. Assim sendo, no site G1 Pará, pertencente à Rede Liberal, em publicação jornalística datada de 29/09/1995, tendo como título “Precariedade nas escolas do Pará prejudica estudantes”⁶⁶, temos uma memória de um contexto social que ainda não é raro encontrar. Segundo a própria reportagem, reportando-se a cidades em solo paraense:

Algumas unidades estão longe de ser um lugar onde se aprende a ser cidadão. Em uma escola que fica nas ilhas de Belém, a professora só tem um quadro e giz para alfabetizar as crianças ribeirinhas. A unidade de ensino também está sendo atacada por cupins.

Na zona rural de Rondon do Pará, no sudeste do estado, uma escola funciona em uma casa de barro que não tem nada no seu interior e uma das paredes está quase para cair. Também faltam portas e as salas só possuem um ventilador. Em imagens feitas pelos pais dos estudantes é possível ver o colégio cheio de lama após uma chuva. “Isso é bastante desestimulante, tanto para nós quanto para os alunos. Falta tudo do básico”, conta uma professora. “Isso é a maior tristeza da nossa vida”, diz um pai de aluno. [...] A gente pensa na educação não apenas como o lugar onde se aprende, mas sim aquele lugar

⁶⁴ KOHAN, Walter. Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019, p. 41.

⁶⁵ GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 66.

⁶⁶ <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/09/precariedade-nas-escolas-do-para-prejudica-estudantes.html> - Aceso em 25.09.2021.

onde se forma um cidadão. Como que a gente pode pensar isso em um local que precisa de elementos básicos para a cidadania?”, explica a coordenadora geral do movimento Todos Pela Educação, Alejandra Meraz Velasco.⁶⁷

O contexto jornalístico dá a tônica dialética e realista da problemática em solo amazônico paraense – a escola idealizada, representacionamente querida, diante da escola que temos: esquecida, precarizada, simbolicamente diminuída, excluída. Em outros termos, um ponto de contato no que tange à percepção da escola que concretamente e materialmente temos, à margem de qualquer outra que idealizamos.

Mergulhada em cisões e afastada do cenário de uma escola ideal, estando presente a historicidade que tece o exercício dialético. São cenários espaciais, enquanto constructo social e histórico, que se erguem questionamentos e sérias dúvidas sobre o processo de ensinar, aprender e edificar futuros, neste tempo e espaço. Em uma percepção apenas no plano do imediato, são realidades e conjunturas com reflexo e consequência no espaço escolar, sendo uma fratura “deste atual sistema-mundo moderno/colonial” (COSTA, 2020, p. 14)⁶⁸, em que as demandas dos mais vulneráveis são ignoradas, tornando por produzir uma massa humana largada em busca de sua própria sorte e destino – os ‘sobrantes sociais’. Realidade esta que tem repercussão em todos os espaços, não se imiscuindo os espaços escolares.

A escola pública em nossas sociedades marginalizadas converteu-se em uma instituição anacrônica que funciona como um depósito de crianças sem futuro (e não existe a intenção de modificá-las, como acontece nos países desenvolvidos). São escolas que tentam transmitir um falso otimismo sobre o futuro, escolas que atraem não pelo que ensinam, mas pelo prato de comida que oferecem. Escolas que servem para o governo vigente continuar dizendo, de maneira hipócrita, que se preocupa com a educação de seu povo. (FUNARI; ZARANKIN, 2005, p. 142)⁶⁹.

Ainda em análise documental, em tempos mais recentes, um pouco antes da epidemia do covid19, precisamente em reportagem jornalística datada de 08 de janeiro de 2020, o Jornal O Liberal traz a denúncia de pais de alunos sobre o abandono de uma escola estadual no bairro do Tenoné, região de Belém:

Mães e pais de alunos denunciam a precariedade em que se encontra o prédio da escola estadual Tenoné, no bairro de mesmo nome, em Belém. [...] Onde deveria ser um campinho de futebol hoje só resiste o matagal. Mal

⁶⁷ <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/09/precariedade-nas-escolas-do-para-prejudica-estudantes.html>
- Aceso em 25.09.2021

⁶⁸ COSTA, Pedro da. Os relegados da cidade e os trilhos da segregação. Brasília: Ed. UNB, 2020, p. 14.

⁶⁹ FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. Pró-posições, n. 16, v.1, p. 135-144. Campinas: UNICAMP, 2005, p. 142.

dá pra se ver as traves do gol. [...] dadas as atuais condições estruturais, a escola teria virado "um depósito de crianças". Isso porque não há, no colégio, laboratórios e sequer biblioteca. Esse cenário dificulta a aprendizagem dos alunos e prejudica, ainda, o trabalho dos professores. Segundo as denúncias, uma empresa terceirizada deveria capinar o mato, mas também não o faz. [...] os alunos têm que chegar cedo à escola para pegar cadeiras boas. "Se não, pegam cadeira só com o assento e escrevem com o caderno na perna", disse outra mãe. "Com essa situação, que futuro espera nossos alunos?", questionou outra mãe.⁷⁰

Em continuidade, a mesma reportagem traz o relato de alguns pais de alunos, que optaram por não se identificarem com receio de represálias, denunciando o estado de abandono e de precariedade do espaço escolar no bairro do Tenoné:

"É uma pena que a nossa comunidade esteja passando por uma situação tão precária. Nossas escolas sem nenhuma estrutura para receber nossos filhos, com salas precárias e ventiladores danificados, entre outros problemas", disse uma mãe de aluno. Os banheiros e o bebedouro também estão deteriorados. "Em relação à merenda escolar, os pais fazem coleta para comprar tempero e ter um melhor sabor. Sem contar que o mato tá quase pra invadir as salas de aula. Um abandono total", acrescentou outra mãe.

Conforme relatos documentalmente produzidos, a precariedade destes espaços públicos em solo amazônico, estruturalmente produzido, torna-se um dos efeitos perverso do mecanismo inerente ao sistema de referência do capitalismo e seus derivativos, como a desigualdade e injustiça social. A partir da ideia lefebvriana, a luta de classes marca e intervém na produção do espaço, "a luta de classes, hoje, mais do que nunca, se lê nos espaços" (LEFEBVRE, 2000, p. 52)⁷¹.

Na esteira do pensamento lefebvriano (2004)⁷², tendo o urbano como horizonte e como problemática, tem-se que a paisagem urbana das cidades brasileira exhibe o cenário de uma sociedade profundamente desigual. Uma realidade em que poucos segmentos sociais possuem muitas vantagens, com acesso diferenciado aos benefícios derivados de investimentos públicos e privados, enquanto outros, em sua grande maioria, apenas mendigam as sobras.

Consequência originária de uma formação colonial que impôs uma questionável dinâmica de fabricação de segmentos "sobrantes" para a sociedade. Realidade denunciada

⁷⁰ <https://www.oliberal.com/belem/pais-de-alunos-denunciam-abandono-da-escola-estadual-tenone-1.227695> - Acesso e 25/09/2021.

⁷¹ LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Paris: Ed. Anthropos, 2000, p. 52.

⁷² LEFEBVRE, Henri. A revolução urbana. Belo Horizonte: Humanitas, 2004.

pelo geógrafo brasileiro Milton Santos em que “a sociedade é o seu espaço geográfico e o espaço geográfico é a sua sociedade”⁷³:

A cidade em si, como relação social e de materialidade, torna-se criadora de pobreza, tanto pelo modelo socioeconômico, de que é o suporte, como por sua estrutura física, que faz dos habitantes das periferias pessoas ainda mais pobres. A pobreza não é apenas o fato do modelo socioeconômico vigente, mas, também, do modelo espacial. (SANTOS, 1993, p. 10)⁷⁴

E os ‘sobrantes’ são lançados para áreas cada vez mais afastadas, passando a viver uma espécie de exílio urbano nas grandes e precarizadas periferias, convivendo com a penúria, a escassez de meios e a privação da vida urbana. Essas áreas, segundo Lefebvre (2008), trata-se de uma estratégia de classe, pois, “[...] afastado da Cidade, o proletariado acabará de perder o sentido da obra. [...] deixará se esfumar em sua consciência a capacidade criadora.” (LEFEBVRE, 2008, p. 97)⁷⁵.

Para Moreira (2008), tem-se, tanto Milton Santos como Henri Lefebvre, “clarificado essa relação recíproca em que sociedade e espaço, relacionados enquanto um par sujeito e objeto, interagem como determinação recíproca um do outro no movimento contínuo de produção e reprodução da sociedade humana na história”⁷⁶.

Nestas condições, como menciona Carlos (2007, p. 24)⁷⁷ “na prática sócio-espacial, esse mundo se revela em suas contradições”. São contingentes grandes de grupos vulneráveis que são preteridos em variadas conjunturas relacionados às suas legítimas demandas: posse, patrimônio, acesso, demandas, direitos, etc. Não sem razão, para Lefebvre (2004, p. 160)⁷⁸, o “urbano como forma e realidade nada tem de harmonioso. [...] O urbano se apresenta, ao contrário, como lugar dos enfrentamentos e confrontações, unidade das contradições.”

Nesse sentido, a “‘produção do espaço’, conforme pensamento marxista-lefebvriano, observa na transformação do ambiente edificado uma expressão objetiva da

⁷³ MOREIRA, Ruy. Pensar o ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008, p. 27.

⁷⁴ SANTOS, Milton. A urbanização brasileira. São Paulo: Hucitec, 1993, p. 10.

⁷⁵ LEFEBVRE, Henri. Espaço e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 97.

⁷⁶ MOREIRA, Ruy. Pensar o ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008, p. 33.

⁷⁷ CARLOS, Ana Fani Alessandri. O espaço urbano: novo escritos sobre a cidade. São Paulo: Labur Edições, 2007, p. 24.

⁷⁸ LEFEBVRE, Henri. A revolução urbana. Belo Horizonte: Humanitas, 2004, p. 160.

luta de classes, consistindo numa noção estratégica para a compreensão desses fenômenos” (COSTA, 2020, p. 14)⁷⁹.

Lefebvre esmiúça os fundamentos da compreensão marxista do espaço, tomando como ponto de partida a cidade. [...] Lefebvre toma o espaço como foco do seu olhar, apresentando-o como a categoria que comanda a reprodução da estrutura global da sociedade [...] numa dialética de relação sociedade-espaço que faz do espaço uma categoria estruturante e dinâmica da sociedade na história. (MOREIRA, 2008, p. 26).⁸⁰

No mesmo contexto discursivo e interativo, o sociólogo Pierre Bourdieu (1997, p. 160)⁸¹, aludindo ao espaço urbano, afirma que: “Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada [...]”.

Em síntese, noutras palavras, é entender teórica e praticamente as contradições da sociedade atual, fruto de um processo marcado por multifacetados aspectos: sociais, econômicos, políticos, ideológicos, que mergulhada em cisões afasta-se do cenário de uma sociedade ideal, explicitando suas injustiças espaciais.

Todo esse esforço em pensar a espacialidade escolar torna-se possível, entre outras coisas, pelo fato desses espaços não serem neutros, são “construções culturais que expressam e refletem para além de sua materialidade, determinados discursos” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 26)⁸².

A escola precária, a partir das condições físicas da sua estrutura predial, é produto derivativo de uma sociedade desigual, reflexo de uma cidadania inconclusa, de um Estado-Nação que perpetua desigualdades e afeta outros planos da própria existência. Evidencia a segregação contemporânea que “[...] surge e expressa-se na vida cotidiana diante do extenso processo de privação que acompanha a realização da vida” (CARLOS, 2015, p. 60)⁸³.

⁷⁹ COSTA, Pedro da. Os relegados da cidade e os trilhos da segregação. Brasília: Ed. UNB, 2020, p. 14.

⁸⁰ MOREIRA, Ruy. Pensar o ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008, p. 26.

⁸¹ BOURDIEU, Pierre. Sobre a televisão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 160.

⁸² FRAGO, Augustin; ESCOLANI, Antonio Viñao. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 26

⁸³ CARLOS, Ana Fani Alessandri. A tragédia urbana. In: CARLOS, A.F.A.; VOLOCHKO, D.; ALVAREZ, I.P. [Orgs], p. 43-63. A cidade como negócio. São Paulo: Contexto, 2015, p. 60.

Existem intervenções pontuais por parte do governo, contudo algumas delas são forçadas por agentes externos, como foi o caso abaixo transcrito, conforme extraído do site do Ministério Público do Pará.

A Justiça estadual deferiu, na última sexta-feira, 23 de julho [2021], o pedido de liminar do Ministério Público do Estado do Pará e determinou que o Governo Estadual realize a imediata interdição da Escola de Ensino Fundamental e Médio Cristo Redentor, localizada em Ananindeua, devido a precária estrutura física do prédio escolar. A sentença também determinou a transferência das instalações da escola para outro prédio, em condições seguras, no prazo de 90 dias.

A sentença veio em resposta à Ação Civil Pública (ACP) ajuizada pela promotora de Justiça de Direitos Constitucionais Fundamentais, Defesa do Patrimônio e da Moralidade Administrativa de Ananindeua, Fábica Mussi de Oliveira Lima, em 18 de janeiro deste ano, em decorrência do comprometimento da estrutura física da escola, que colocava em risco a vida da comunidade escolar.

Na ação Fábica Mussi destacou que em visita ao local "foi possível observar que as condições estruturais da Escola não atendem às mínimas exigências de segurança para o funcionamento de uma instituição de ensino que abriga uma comunidade escolar".

Além da interdição, também foi determinada, alternativamente, a reforma predial da E.E.E.M.F Cristo Redentor; reforma elétrica; reforma hidráulica e reforma de mobiliário, que devem ser concluídas no prazo máximo de 365 dias, sob pena de multa diária no valor de \$10mil por dia de descumprimento, até o limite de um milhão de reais.

A Promotoria de Justiça acompanha a situação da escola desde meados de 2018, após a instauração de Inquérito Civil para averiguar supostas irregularidades cometidas pela direção da E.E.E.M.F Cristo Redentor, tais como desvio de merenda escolar, projeto pedagógico defasado e irregularidades na gestão do Conselho Escolar.

Na sentença, o Juiz Adelino Arrais da Silva ressaltou a responsabilidade do Governo Estadual no caso "o Estado/Município é obrigado a garantir a educação aos seus habitantes através da rede estadual/municipal de ensino, garantindo minimamente a infraestrutura necessária ao desenvolvimento seguro das atividades escolares, sem expor à risco a vida e a integridade física de todos os servidores e alunos", pontua⁸⁴.

Enquanto determinadas escolas públicas, isoladas e excepcionalmente, desfrutam de todos os benefícios consolidados pela dita modernidade, outras amargam a privação e o descaso, sobretudo em áreas periféricas. Mesmo em regiões paraenses com pujança econômica, não raro, encontram-se escolas em que faltam condições mínimas de urbanidade em termos de infraestrutura básica: instalações hidráulico-sanitárias, energia elétrica, acessibilidade, etc.

⁸⁴ Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/noticias/em-sentenca-favoravel-ao-mppa-justica-interdita-escola-com-estrutura-precarizada.htm>. Acesso em 20.12.2021.
A urbanização brasileira. São Paulo: Hucitec, 1993, p. 10.

Há escolas em que há sujeira, esgoto a céu aberto, goteira no telhado. Falta ventilação e espaço de circulação. Há escolas que faltam quase tudo: paredes, teto, banheiro, piso, mobiliário, água potável, esgoto sanitário. Completando o indigno cenário: corredores sombrios, paredes sujas e descacadas, mau cheiro no ar e o descaso público circulando entre todos. São espaços-lugares que falta identificação escolar, signos, valores educacionais. Sobram apenas improvisado, descaso e negligência.

A trajetória das populações mais exploradas do país evidencia a profunda violência e estigmatização imposta sobre seus territórios, produzindo sinais profundos de desigualdades na paisagem das cidades. A partir das senzalas, primeira representação de território exclusivo às classes *subalternas* no Brasil, até as favelas e comunidades dos dias atuais [incluindo as suas escolas], persiste no Brasil um modelo de divisão social e territorial que perpetua determinados segmentos populacionais como os mais preteridos. (COSTA, 2020, p. 326)⁸⁵.

Conforme Bourdieu (1997, p. 160)⁸⁶, de fato, “o espaço social se retraduz no espaço físico”. Na análise em comento, são escolas em sua maioria públicas e periféricas destinadas às classes vulneráveis. São periféricas, mesmo que esteja no centro da cidade, por serem desprestigiadas, por não terem a atenção devida e não estarem na pauta de compromissos públicos. São escolas empobrecidas para alunos empobrecidos. São escolas subalternizadas e esquecidas para indivíduos subalternizados e esquecidos. Escolas inóspitas, discriminatórias, excludentes para indivíduos que desejam dignidade, respeito e igualdade.

Nesta esteira contextual, para o geógrafo Ricardo Hirata Ferreira, em artigo intitulado ‘Estado, educação e espaço escolar’⁸⁷:

De certa forma ainda levando consideração as análises de Foucault: presídios, escolas e hospitais psiquiátricos são acentuadamente espaços de cárcere e tendem a ser, mais ou menos, verdadeiros depósitos de gente. Lugares de confinamento para manter-se a ordem e o funcionamento da sociedade que não necessita da participação de toda a população. Uma grande parte dela é esvaziada de humanidade e por isso mesmo tem sido eliminada ao longo da história. Da mesma maneira que países inteiros e regiões que foram exploradas no passado não têm quase nenhuma importância para o mundo do capital. [...] O que de fato existe é um projeto que tem apenas o nome de educação vinculado ao projeto maior de manutenção e reprodução de categorias de indivíduos hierarquizados que

⁸⁵ COSTA, Pedro da. Os relegados da cidade e os trilhos da segregação. Brasília: Ed. UNB, 2020, p. 326.

⁸⁶ BOURDIEU, Pierre. Sobre a televisão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 160.

⁸⁷ FERREIRA, Ricardo Hirata. (Doutor em Geografia Humana – FFLCH – USP). Estado, educação e espaço escolar. Disponível em: <http://www.jornalrol.com.br/artigo-de-ricardo-hirata-estado-educacao-e-espaco-escolar/> Acesso em 03 dez. 2021.

se subdividem basicamente em: a) aqueles que vão comandar; b) aqueles que vão servir e c) aqueles que podem ser descartados.

E diante da banalização do cenário, banaliza-se também a própria vida, pois: “Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras” (FANON, 1968, p. 28-29)⁸⁸ e as escolas como depositárias de entulhos humanos descartáveis e esvaziados de humanidade. Parcelas de sujeitos integrados as estatísticas oficiais de forma também precária.

Não obstante, atento ao ponto fulcral do trabalho, quanto ao cenário problematizador – espaços escolares precários –, o educador Celso Antunes (2013, p. 39)⁸⁹, traz uma contundente crítica ao afirmar que a penúria e a indignidade “nunca poderia se manifestar na escola; afinal, é nesse espaço que se plantam amanhã, é nesse ambiente que se reafirmam a crença no futuro e a esperança pela dignidade humana!”.

Muitas podem ser as justificativas apresentadas diante desse cenário de precarização das escolas públicas: falta de recursos, distância dos centros de poder, burocracia, ausência ou mudança na gestão pública, insuficiência ou inoperância política, falta de planejamento e processo urbano, etc. Entretanto, não buscando apontar culpados ou erros, até porque, quiçá, tenhamos todos nós uma parcela de culpa, a narrativa aponta para a fabulação de um enredo cujo cerne é o espaço físico escolar destituído de poder da cidadania.

Infelizmente, com exceções, o que se destaca é o oposto: a magnificência do prédio da prefeitura, a suntuosidade da Câmara dos Vereadores, os ornamentos de instalações municipais diversas, com jardins e às vezes até chafariz. Enquanto as escolas, sobretudo as mais distantes e escondidas de turistas, mais parecem uma pocilga: vidros quebrados, paredes pichadas, portas sem trinco, banheiros malcheirosos, goteiras infinitas... Turista oriental que acidentalmente topa com hospital e escola pública brasileira não pode crer que este país acredita no futuro, reserva esperanças para o seu amanhã. Não raras vezes, quando visitamos esses espaços de vergonha e indignância e encontramos os responsáveis, as desculpas já estão prontinhas, na ponta da língua: “O senhor sabe como é... a reforma já está programada, é que o município é carente em mão de obra especializada, mas em pouco tempo a atual administração vai deixar a escola linda e confortável. É que resolvemos começar pela qualidade de ensino e preparo

⁸⁸ FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Trad. José Lurênio de Melo. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968, p. 28-29.

⁸⁹ ANTUNES, Celso. Escola mentirosa: sucesso ou estagnação. São Paulo: Paulus, 2013, p. 39.

da equipe docente. As reformas e os recursos materiais estão chegando. Logo, logo.” (ANTUNES, 2013, p. 39-40)⁹⁰.

Diante das promessas políticas para resolver os problemas sociais, permanecem apenas os discursos vazios, superficiais e demagógicos. Sendo necessário, conforme Telésforo (2011 s.p.)⁹¹, “romper com a sociedade da indiferença e caminhar para um modo diferencial de produção do espaço urbano, marcado pelo florescimento e interação igualitária de diversos ritmos de vida, expressão das diferentes formas de apropriação do espaço”.

Sendo necessário, entre tantas e desafiadores variáveis, analisar o aperfeiçoamento do sistema educativo a partir do seu espaço escolar. Possibilitando alternativas outras em solo amazônico, detentora de tantas riquezas e generosos espaços públicos, mas que contrasta com a penúria e pequenez de determinadas edificações escolares.

Como trabalho acadêmico, instigando à reflexão provocativa, suscita a problemática de repensar o espaço escolar público, trazendo a discussão da devida atenção e respeito a dignidade das pessoas, com menos privações que influenciam a realização da vida. Apoiada numa reflexão crítica dialética, conforme Lefebvre (2004, p. 68), “o que propomos aqui: não [é] construir um modelo do urbano [de um espaço escolar ideal], mas abrir uma via em direção a ele” (LEFEBVRE, 2004, p. 68)⁹².

É um modo de olhar a escola que permite analisar um velho e conhecido cenário, rever as suas simbologias visíveis e invisíveis, os seus personagens e tentar enxergá-los com outras lentes, por um prisma diferenciado. Para este trabalho, esta realidade-problema – o espaço público precário – é, particularmente, caracterizador de uma injustiça espacial.

E esta injustiça espacial, constatada nos espaços escolares precários, além de tornar-se uma espécie de humilhação social para as classes mais populares, parece enraizada na produção do espaço escolar desigual. Um processo silencioso e pulverizado de práticas espaciais que faz lembrar a desigualdade social instaurada em solo amazônico-brasileiro e uma aparente incapacidade política de prover condições dignas a todos os alunos da escola pública.

⁹⁰ ANTUNES, Celso. Escola mentirosa: sucesso ou estagnação. São Paulo: Paulus, 2013, p. 39-40.

⁹¹ TELÉSFORO, João. O direito à cidade: a apropriação democrática do espaço urbano. 2011, s.p..

⁹² LEFEBVRE, Henri. A revolução urbana. Belo Horizonte: Humanitas, 2004, p. 68.

2.3 Análise de campo

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares
Michel Young – sociólogo britânico

A análise no campo é mais uma das etapas deste trabalho dissertativo. É a possibilidade de confrontar a teoria com a prática e buscar evidências que possam corroborar com a hipótese levantada. Sendo que a hipótese detém sua importância, desempenhando significativo “papel na organização da pesquisa: a partir da sua formulação, o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão, focaliza determinados segmentos do campo de observação, seleciona os dados” (THIOLLENT, 1986, p. 56)⁹³.

A delimitação do campo de observação empírica, no qual se aplica o tema da presente pesquisa, se deu em duas escolas públicas da rede estadual de ensino – 1) a Escola Panorama XXI e 2) a Escola Camilo Salgado – ambas urbanas no núcleo metropolitano de Belém (PA). Detendo uma delimitação empírica quanto às suas condições físicas, materiais. Detendo uma pequena amostragem entre seus alunos e professores por meio de um questionário padronizado. O roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado pelo próprio pesquisador com base na literatura e nos dados coletados no período de observação.

Conforme Chizzotti (2000, p. 83)⁹⁴, na “pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimento e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Partindo do pressuposto, conforme o próprio autor, que todos podem exercitar a reflexão e obter um conhecimento crítico a partir da sua vivência diária e experiências cotidianas (2000, p. 83). Sendo certo reconhecer que o “resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva” (CHIZZOTTI, 2000, p. 84).

2.3.1 Escolas pesquisadas: presenças e ausências nos espaços

⁹³ THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1986, p. 56.

⁹⁴ CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2000, p. 83.

O presente trabalho, de enfoque qualitativo e caráter exploratório atem-se a uma dimensão metodológica empírica, tendo sido observado duas escolas da rede pública estadual do Pará. São elas: a Escola Panorama XXI e a Escola Camila Salgado. Ambas detêm como entidade mantenedora a Secretaria Estadual de Educação do Pará, estando localizadas na região metropolitana de Belém – capital do Pará.

As pesquisas nessas escolas se deram entre o fim do ano de 2022 e início do ano de 2023. E surge da necessidade, enquanto pesquisa empírica, de compreender as relações e contradições existentes entre – a edificação espaço escolar, as precariedades encontradas e a (in)justiça espacial que permeiam esses espaços.

Faz-se a opção pela metodologia da pesquisa-participante, tendo em vista as análises necessárias com dados obtidos em campo, através dos seus agentes. Podendo ser entendido como observação participante:

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2002, p. 70)⁹⁵.

A pesquisa se deu, sobretudo, com a participação de alunos e professores que ofereceram dados relevantes através de questionários padronizados entregues aos mesmos. Na Escola Camilo Salgado foram 21 (vinte e um) alunos pesquisados, todos frequentadores do 7º e 8º ano do ensino médio, na faixa etária de 12 a 14 anos.

Atinente a Escola Panorama XXI, houve a participação de 25 (vinte e cinco) alunos, na faixa etária entre 14 e 18 anos, estando vinculados ao 8º. e 9º. ano, conforme quadro síntese demonstrativo abaixo:

Quadro 1: número participantes

Escolas	Quantitativo de alunos participantes da pesquisa
Escola Camilo Salgado	21
Escola Panorama XXI	25
2 escolas	46 pesquisados

⁹⁵ MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 42.

Gráfico 1: Idade dos alunos participantes

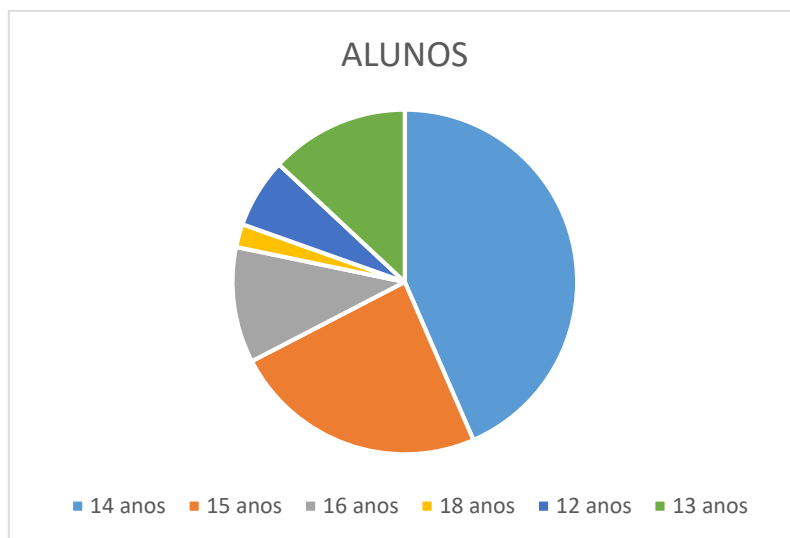
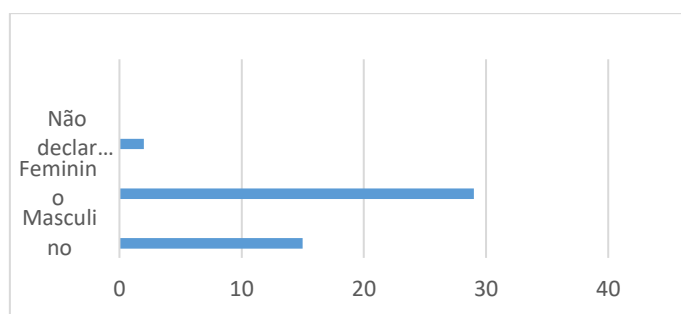


Gráfico 1: Gênero dos alunos participantes



Além do corpo discente, houve também a participação de docente que atua nas duas escolas, contribuindo para melhor análise do objeto em estudo. Ressalte-se que ambas as escolas se encontram em regiões periféricas do complexo metropolitano de Belém. Os alunos, em sua maioria, são filhos de pais assalariados, com poucos recursos e moradores do entorno da escola. Realidade que culmina na complexidade vivida por aqueles que sofrem e amargam a desvantagem do sistema capitalista.

O olhar dos participantes, suas vivências cotidianas no espaço, apresentaram-se como elemento importante na pauta da pesquisa. Existindo também o cotidiano realístico em confronto com o discurso legislativo e sua prática. Pois, além dos outros regulamentos existentes, os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura destacam as condições de infraestrutura básica necessária, as quais são imprescindíveis a qualquer escola, seja no campo ou nos centros urbanos, devendo contemplar tanto o espaço interno: iluminação,

ventilação, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; quanto o espaço externo para o desenvolvimento de atividades (BRASIL, 2006, p. 37-38)⁹⁶.

Tomando como referência esses padrões mínimos atribuídos pelo MEC, analisamos as condições de infraestrutura e do espaço das duas escolas acima mencionadas. O propósito dessa análise consiste em evidenciar uma questão histórica encontrada em muitas escolas da rede pública – a precarização do espaço e a negligência das agências governamentais no que diz respeito aos padrões mínimos de infraestrutura básica – podendo ser caracterizado como uma injustiça espacial.

Pois, a estrutura física das escolas, amparado nos dispositivos legais antes apresentados, deve ser projetada visando a acessibilidade, a funcionalidade, devendo ser um espaço que busque contemplar a identidade da comunidade escolar, estimulando e facilitando as atividades de ensino e aprendizagem.

Teóricos que estudam essa temática são contundentes em afirmar, conforme Kowaltowski e colaboradores (2006, p. 10)⁹⁷, que a arquitetura escolar deve ser pensada de modo a “criar ambientes que priorizem os aspectos de conforto, funcionalidade, economia e estética, aplicando os conhecimentos artísticos, científicos, técnicos e de psicologia ambiental”.

A partir dos dados coletados, atinente ao aspecto climático em sala de aula, verifica-se que são bastante significativas as reclamações por parte do alunado. Os dados estatísticos demonstram isso:

Gráfico 3: Ambientação climática do espaço



⁹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos da infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006, p. 37-38.

⁹⁷ KOWALTONWSKI, Doris Catharine *et al.* Reflexão sobre metodologias de projeto arquitetônico. Ambiente construído, v. 6, n. 2, p. 7-19, 2006, p. 10.

Sendo importante destacar, entre os comentários, que até alguns alunos que não apontaram a sala de aula como calorenta, contudo, comentaram que o calor na sala de aula é uma dificuldade no dia a dia escolar. Havendo por parte de 9 (nove) alunos da Escola Camilo Salgado e de outros 10 (dez) alunos pertencentes a Escola Panorama XXI o pedido expresso para que se colocasse ar-condicionado ou ventiladores em todas as salas de aula.

Quando da entrevista com um dos professores, atinente ao conforto térmico, o mesmo assim relatou:

As salas não têm o tamanho adequado para receber mais de 20 alunos, não tem climatização, tendo apenas ventiladores que não contribuem em nada para a diminuição do calor, principalmente no turno da tarde já que trabalham com velocidade reduzida. A altura do teto das salas por serem baixas dão uma sensação de calor ainda maior. Não tem áreas criadas para a circulação de ar nos espaços da escola. (PROFESSOR A – Escola Panorama XXI).

Constata-se que essa realidade influencia negativamente na prática educacional de todos os agentes escolares. Até porque “o conforto ambiental, nos seus aspectos térmicos, acústicos, visuais e de funcionalidade, é um dos elementos da arquitetura que mais influencia o bem-estar do homem” (KOWALTOWSKI *et al*, 2006, p. 10)⁹⁸.

Fotos: Telhado da Escola Panorama XXI



Fonte: pesquisa de campo

Algo também a destacar é constatação que toda a cobertura da Escola Panorama XXI é feita de telhas de amianto, não existindo ar condicionado em todos os ambientes. Tendo como consequência, sobretudo no clima tropical desta região, um desconforto térmico sensível seja para alunos ou professores. Pois, há um sobreaquecimento desse

⁹⁸ KOWALTOWSKI, Doris Catharine *et al*. Reflexão sobre metodologias de projeto arquitetônico. Ambiente construído, v. 6, n. 2, p. 7-19, 2006, p. 10.

tipo de telha quando exposta à radiação solar, evidenciando uma das causas do estresse térmico sobretudo nos turnos da manhã e da tarde.

Contata-se que não é uma cobertura ideal para a instalação em sala de aula, sobretudo numa região onde existe uma intensidade solar muito alta. Muito embora seja um material de relativo baixo custo, fácil manuseio e resistente, contudo não ajuda no conforto ambiental, térmico e bem estar dos sujeitos. Podendo haver, também, uma relação próxima entre os aspectos ambientais e de saúde. Até porque há estudos apontando que materiais contendo amianto são comprovadamente nocivos à saúde humana.

Sobre esse aspecto de saúde pública, houve no ano de 2004 a aprovação da resolução nº 348/2004 do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), que alterou a resolução Conama nº 307/2002 e incluiu o amianto na classe de resíduos perigosos (BRASIL, 2002; 2004). Passando o item relativo a Classe D de resíduos a vigorar com a seguinte redação:

Art. 3º. São resíduos perigosos oriundos do processo de construção, tais como tintas, solventes, óleos e outros ou aqueles contaminados ou prejudiciais à saúde oriundos de demolições, reformas e reparos de clínicas radiológicas, instalações industriais e outros, bem como telhas e demais objetos e materiais que contenham amianto ou outros produtos nocivos à saúde (BRASIL, 2004, p.1)⁹⁹.

Devendo ser ressaltado que essas questões deveriam ser analisadas quando da construção ou locação desses espaços para uso público. Eis que o prédio em comento é uma locação pelo Governo do Estado. E quando do acesso e uso desses espaços, careceria pelo poder público se estar atento à questão ambiental diante dos riscos iminentes à saúde coletiva. Sendo o amianto uma das fibras com mais estudos realizados no que tange à relação com a saúde humana.

Sobre o telhado de amianto que cobre a escola analisada, há uma farta literatura especializada que discorre sobre as doenças atribuídas à exposição ao amianto, podendo ser citadas a insuficiência respiratória que pode levar a morte, e as neoplásicas, ou cancerígenas, que podem atingir vários órgãos, a exemplo, como o mesotelioma, tipo de câncer agressivo e incurável. Levando a constatar que deve haver alterações urgentes

⁹⁹ BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente. Resolução nº 348, de 16 de agosto de 2004. Altera a Resolução CONAMA nº 307/2002, incluindo o amianto na classe de resíduos perigosos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 ago. 2004.

sobre “a política governamental sobre a questão, de modo a priorizar a defesa da vida, da saúde e do meio-ambiente” (MENDES, 2002)¹⁰⁰.

Desse modo, as evidências empíricas são contundentes em constatar que o aspecto espacial escolar das duas escolas observadas configura como um dos seus desafios. Consequentemente, a precariedade desses espaços públicos escolares e o descaso do poder público, maculam a educação e seu corpo escolar no que diz respeito aos seus direitos educativos e de cidadania.

Também, nesta parte da pesquisa, analisamos a infraestrutura das escolas do campo pesquisadas, em especial os serviços de infraestrutura básica: saneamento básico, energia elétrica, água potável, limpeza, etc. Serviços esses que são garantidores para um melhor bem-estar do corpo escolar e repercute diretamente na qualidade da educação prestada.

Elementos esses que também atestaram um legado histórico de precariedades e de negligenciamento pelo poder público local. Nesse sentido, aspectos sobre infraestruturas básicas analisadas podem ser observados no quadro a seguir. A marcação da escola na tabela abaixo atesta a existência de algum problema, algum nível de deficiência existente no espaço escolar, sendo mencionado pelos participantes da pesquisa.

Quadro 2: apontamentos de aspectos estruturais deficitários das escolas

Aspectos estruturais deficientes	Escola Camilo Salgado	Escola Panorama XXI
Alimentação escolar	X	X
Água potável	X	X
Limpeza e manutenção dos banheiros	X	X
Acesso à internet	X	X

Fonte: pesquisa de campo

Em ambas as escolas se verificam problemas e deficiências infra estruturais. O alunado destaca a questão da insuficiência da água potável, além da ausência de

¹⁰⁰ MENDES, René. Asbesto (amianto) e doença: revisão do conhecimento científico e fundamentação para uma urgente mudança da atual política brasileira sobre a questão. Caderno Saúde Pública, 17 (1), fevereiro de 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2001000100002> Acesso em 01 jun 2023.

alimentação escolar regular, havendo ainda problemas na limpeza e manutenção dos banheiros, sem falar no acesso precário à internet. Agregando a esse quadro os problemas decorrentes nos dias chuvosos, em que o espaço escolar fica tomado pelas águas.

Fotos: Escola Panorama XXI em dias chuvosos.



Fonte: pesquisa de campo.

É a constatação de desigualdades e injustiças espaciais através do qual segrega o nível do acesso aos direitos basilares, imprescindíveis para vida digna e humana. São fatores sociais, políticos, econômicos que tecem, de maneira complexa, essas relações entre espaços e cidadania.

O que existe, isso sim, são indivíduos e grupos sociais em situações particulares de denegação de direitos ... A indiferenciação do pobre remete a uma esfera homogênea das necessidades na qual o indivíduo desaparece como identidade, vontade e ação, pois é plenamente dominado pelas circunstâncias que o determinam na sua impotência. (TELLES, 2001, pp. 51- 52)¹⁰¹.

Devendo ser dito que esse cenário não se desenha como mero azar de uma população que nasce e vive em áreas empobrecidas ou altamente desiguais espacialmente, mas sim, como um fenômeno oriundo de uma articulação sistêmica, ligados a processos conjunturais de aprofundamento das desigualdades sociais, que culmina na produção e reprodução desse cenário.

São os sujeitos sobreviventes para quem Milton Santos (1993)¹⁰² chama de 'sobrantes'. Cujas demandas, por serem mais vulneráveis ou até mesmo invisibilizadas,

¹⁰¹ TELLES, Vera da Silva. Pobreza e cidadania. São Paulo: Usp-Ed34, 2001, p. 51-52.

¹⁰² MOREIRA, Ruy. Pensar o ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008, p. 27.

são simplesmente ignoradas. Tornando por produzir uma massa humana largada em busca de sua própria sorte e destino, os assim denominados – ‘sobrantes sociais’. Consequência da “supervalorização do mundo das coisas em detrimento de uma valorização do ser humano” (OLIVEIRA, 2010, p. 79)¹⁰³.

Ao mesmo tempo constata-se uma espécie de conformidade e naturalização da pobreza e precariedade no cotidiano. Desse modo, a desigualdade social é naturalizada, sendo a naturalização uma das forças fundamentais para ‘acobertamento da realidade’ e ‘manutenção das opressões’, como se um conjunto de aspectos de determinado momento histórico-social fosse um acontecimento natural (ACCORSSI *et al.*, 2012)¹⁰⁴.

Percebe-se nas realidades de indigência, pauperização e precariedades no nosso país, em diversos níveis e regiões, uma espécie de corroboração e apatia contínua, uma naturalização de práticas e discursos, provenientes de diferentes atores sociais que favorecem a resignação social perante a problemática. Sendo certo afirmar que a pobreza não é, nunca foi, um cenário natural, imutável e perpétuo, ao contrário, todo cenário de pobreza ou precariedade, incluindo as pessoas que vivem nessas condições, corresponde mais um processo com diversas variáveis e que entre elas encontra-se também o conhecimento partilhado e reproduzido pelo mundo acadêmico. Sendo fundamental, conforme corrobora Boaventura de Souza Santos (2008, p. 29), “problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz”¹⁰⁵.

Figura 3 – Charge – Descaso ensino público.



Fonte: revistadigital.com.br (2017)¹⁰⁶

¹⁰³ OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. Revista Kínesis, vol. II, n. 03, p. 72-88, 2010.

¹⁰⁴ ACCORSSI, Aline, *et al.* A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. Psicologia & Sociedade, vol, 24, n. 3, p. 536-546, 2012.

¹⁰⁵ SANTOS, Boaventura de Souza Santos. A gramática do tempo para uma nova cultura política. 2ª. ed. Coleção para um novo senso comum. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁰⁶ Disponível em <https://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/brasil-ainda-sem-senso-escolar/> - acesso em junho de 2022

3. GEOGRAFANDO: TEMPO, ESPAÇO E PRECARIIDADE

*As misérias do mundo estão aí, e só há dois modos de reagir diante delas:
ou entender que não se tem a culpa e, portanto, encolher os ombros e
dizer que não está nas suas mãos remediá-lo – e isto é certo – ou melhor,
assumir que, ainda quando não está nas nossas mãos resolvê-lo,
devemos comportar-nos como se assim fosse.*
José Saramago – escritor português

Pensar é estar doente dos olhos.
Fernando Pessoa – O guardador de rebanhos.

Prolegômenos

O fazer geográfico, como a odisséia do existir e do conhecimento humano, é transpassado pelo tempo e pelo espaço. E estas dimensões não são propriedades exclusivas apenas da Geografia, havendo incidência na História, Ecologia, Sociologia, Medicina e demais campos do conhecimento humano. “Todo objeto tem dupla dimensão: a espacial e a temporal”¹⁰⁷. Havendo entre tempo-espaço uma inter-relação, uma reciprocidade perene. Indagações nucleares presentes sobre objetos de pesquisas sempre surgem com elas: onde e quando.

E para respondê-las invariavelmente adentra-se a conceitos, que pode ser entendido, a partir de sua origem etimológica – do latim *conceptus* –, como todo processo instrumental que busca tornar possível a descrição, a classificação, a organização e a previsão dos objetos cognoscíveis. Estabelecendo entre elas conexões de natureza lógica e uma costura de leitura interpretativa. É a tentativa da ciência de compreender o mundo em suas múltiplas facetas.

Para Abbagnano (1999, p. 168)¹⁰⁸, a problemática da natureza do conceito possui duas proposições possíveis: (i) o conceito como essência e a própria essência das ‘coisas’, implicando no fato de que o conceito não poderia existir de modo diverso daquilo que a essência determina; (ii) e o enquadramento do conceito como signo que representaria o objeto.

A Geografia, como todas as demais disciplinas entendidas e classificadas como científicas, utiliza conceitos estruturadores. Sendo que para a Geografia alguns conceitos assumem proeminência, como o espaço, lugar, paisagem, território, etc. Contudo, relevante

¹⁰⁷ MOREIRA, Ruy. Pensar o ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008, p. 66.

¹⁰⁸ ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Mestre Jou, 1999, p. 168.

a advertência de Santos (1982, p. 15)¹⁰⁹, ao dizer que “[...] sendo histórico, todo conceito se esgota no tempo”.

E assim diante dessa dialética, sobretudo nas ciências sociais, em que há uma proliferação de discursos conceituais e novas posturas alternativas críticas, uma busca incessantes de novas sínteses, que se tornam novas teses, a chamada crise da modernidade faz com que a ciência percorra “meandros ainda mais tortuosos e reforça novas polêmicas” (HISSA, 2002, p. 64).

Desse modo, a fim de cumprir a agenda e desiderato previsto, busca-se para trilhar esse caminho, um olhar mais interdisciplinar, em que, segundo Hissa (2002), nenhuma região do saber existe isolada em si mesmo, devendo relacionar-se com as demais.

De início, nesse itinerário conjuntural, reflete-se inicialmente sobre o tempo no qual se problematiza o presente debate – que é o hoje, o contemporâneo. Para tanto, através dos apontamentos do filósofo e jurista italiano Giorgio Agamben¹¹⁰, adentramos a dimensão temporal trazendo o que “significa ser contemporâneo?” (AGAMBEN, 2009, p. 57) que em certa medida é permanecer o olhar fixo no nosso tempo, porém não se limitar nele.

Na sequência, retomar-se-á questão da arte acerca do ‘espaço’, uma categoria complexa dentro do arcabouço teórico da ciência geográfica. Estando presente que o “espaço não é apenas uma arquitetura para o poder, mas a cena da imaginação e dos imaginários políticos” (BROWN, 2019, p. 64)¹¹¹. Completando-se, nesse âmbito, o círculo argumentativo e reflexivo acerca ‘injustiça espacial’.

Em terceiro e último momento, apegam-se acerca da problemática e do debate teórico sobre a precariedade. Neste pequeno estudo, depois de traçar algumas ideias originárias sobre a noção e conceito de precariedade, mas afastando-se de uma dimensão do precário como segmento ligado a classe operária, vinculada exclusivamente ao mundo do trabalho, busca realçar sua dimensão social polissêmica e multifacetada, mas que dialoga com o campo geográfico.

3.1 Tempo

¹⁰⁹ SANTOS, Milton. Pensando o espaço do homem. São Paulo: EdUSP, 1982, p. 15.

¹¹⁰ AGAMBEN, Giorgio. O que é contemporâneo. *In*: O que é contemporâneo e outros ensaios. Chapecó-SC: Argos, 2009.

¹¹¹ BROWN, Wendy. Nas ruínas do Neoliberalismo. São Paulo: Edusp, 2018.

*Tempo, tempo, tempo, tempo...
Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos.
Caetano Veloso - Oração ao tempo*

O texto acadêmico possui uma delimitação contextual temporal, um dado recorte de tempo para análise de determinada problemática. Para intento deste trabalho dissertativo, observa-se a faceta de algumas escolas públicas, documentalmente registradas, estando numa situação de precariedade na época atual, contemporânea.

São espaços reais, históricos e geograficamente localizáveis, afundado em suas misérias sociais, subalternizando condições humanas de vidas, precarizando espaços e influenciando negativamente destinos. Retrata, na contemporaneidade, um recorte ou faceta vivenciada por parcela da classe social e economicamente menos favorecida, subalternizada.

Para desenvolver as teorizações e fundamentos deste trabalho, quanto ao seu objeto – escolas públicas, periféricas e precárias –, optamos e julgamos necessário olhar o tempo contemporâneo. E quando se apegamos à discussão do tempo contemporâneo, apegamos a um contexto permeado por proposições e sobreposições. Em que há certa dificuldade de se estabelecer fronteiras rígidas e estanques, assentado num tempo que ainda transcorre.

Para alicerçar esse entendimento quanto ao conceito de contemporaneidade, buscamos as contribuições teóricas presentes no texto ‘O que é contemporâneo?’ do filósofo e jurista italiano Giorgio Agamben (2009)¹¹², que apresenta uma concepção distinta da usualmente considerada.

Através do manejo de ideias, metáforas e poesias, o texto do autor traz a indicação que a verdadeira contemporaneidade não coincide perfeitamente com seu próprio tempo, havendo “uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias” (AGAMBEN, 2009, p. 59). Há um movimento de aproximação e afastamento, um exercício de estranhamento e posicionamento crítico que aponta as mazelas e máculas da época.

Apegar-se a contemporaneidade também é uma proposta que envolve o passado, enquanto legado, mas também o presente e o próprio futuro, numa espécie de atemporalidade. Não havendo o hoje sem o ontem, nem o passado e o presente sem um

¹¹² AGAMBEN, Giorgio. O que é contemporâneo. In: O que é contemporâneo e outros ensaios. Chapecó-SC: Argos, 2009.

possível futuro. Pois, restringir tudo a um único momento se tornaria uma simplificação parcializada e reducionista.

Assim sendo, o contemporâneo observa a época atual, mas também as outras épocas, compreendendo a existência de uma permanente combinação de eras. Em que há um “lugar de compromisso e de um encontro entre os tempos e as gerações” (AGAMBEN, 2009, p. 71). É exercitar o vivido e o não vivido, em tempos não lineares.

E pensar o tempo contemporâneo é também lançar o olhar sobre as estruturas e contradições sociais. Pois o filósofo que nos direciona nesse tópico reflete a contemporaneidade trazendo as implicações existentes entre direito e política e a função que essa relação desempenha sobre a vida e o destino humano.

Para Agaben (2009) ser contemporâneo é procurar trazer a capacidade de conseguir emergir ao seu tempo ao mesmo tempo em que nele está submerso, e de ter a destreza e habilidade de irromper os aprisionamentos que nos cegam e ofuscam, procurando olhar além da realidade manifesta e aparente. Ou seja, é ir além das glórias, brilhos e luzes da época, e tentar enxergar o escuro, as trevas produzidas pelas luzes. Noutros termos, ser contemporâneo é, por certo, conseguir trazer o olhar fixo no nosso tempo, mas não se limitar nele. Até porque o “contemporâneo é intempestivo” (BARTHES, apud AGABEN, 2009, p. 58)¹¹³.

É a própria contemporaneidade que se apresenta com sua própria realidade, suas luzes e sombra, utopias e distopias, o fascinante e o desprezível, seu próprio real, concreto, histórico e geográfico, que convoca ao seu desvelamento. Há um manifesto inconformismo com aquilo que há de não positivo em sua época. Sendo que a experiência e o seu marco histórico altera a forma como o sujeito lida com o tempo (SOUZA, 2010, p. 13)¹¹⁴.

Sobre a contemporaneidade, ainda servindo de baliza na busca do seu entendimento, elucida Agaben (2009, p. 72)¹¹⁵: “É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora.”

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distancia.

¹¹³ BARTHES, Roland. *Apud* AGABEN, G. O que é contemporâneo e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009, p. 58.

¹¹⁴ SOUZA, Francisco de Castro Samarino e. O homem moderno e seu lugar no tempo. *In*: *Revis-ta Filosofia e Ciência e Vida*. Ano X, n. 126. São Paulo: Editora Escala, 2010, p. 13.

¹¹⁵ AGABEN, Giorgio. O que é contemporâneo e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009, p. 110.

[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. [...] Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente.

[...] significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também perceber nesse escuro uma luz que dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar (AGAMBEN, 2009, p. 59-65).

Convém sublinhar que o tempo vivido é marcado por muitas fissuras, por muitas obscuridades, que não são, no entanto, apartadas de suas pontes e luzes, da emergência de novas perguntas e da busca de alvissareiras respostas. A decodificação do mundo contemporâneo passa pela verde-esperança do pasto, mas também pela miséria crudelíssima vivenciada por muitos sujeitos no mundo. E “qualquer intento de construir uma obra acabada, [acovardando-se diante das trevas e culpas do mundo], cerrando os olhos à realidade dos dejetos, será falsa” (MATE, 2011, p. 39)¹¹⁶.

O contemporâneo une e dialoga com os tempos. E no âmbito filosófico temporal, tudo parece ser muito cedo, mas também muito tarde; tudo já é e ainda não. É um contexto temporal, mas também espacial, entre o que já foi e o que ainda talvez seja, ou quiçá nunca venha a ser. Embora nada impeça de pensar e projetar o futuro, o que talvez possa vir ou nunca chegue. Não obstante, é “nessa brecha entre o passado e o futuro que é, talvez, o habitat próprio de qualquer reflexão” (ARENDT, 2003, p. 5)¹¹⁷.

Isso significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de ‘citá-la’ segundo uma necessidade que não provém de maneira alguma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder (AGAMBEN, 2009, p. 72)¹¹⁸.

Mergulhados num mundo marcado por aceleradas mudanças, de tantas inovações, num tempo real e virtual dos ambientes da cibercultura, em que a violência e o ódio são operados à distância, num mundo mais fluído e diverso, caracterizados por valores e conceitos em transformação, nós sujeitos humanos, enquanto sociedade, somos também desafiados para mudar, somos compelidos a buscar novas respostas para as perguntas

¹¹⁶ MATE, Manuel-Reyes. Meia-noite na história. Comentários às teses de Walter Benjamin sobre o conceito de história. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2011, p. 39.

¹¹⁷ ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 05.

¹¹⁸ AGAMBEN, Giorgio. O que é contemporâneo e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009, p. 71.

atuais. É um convite desafiador de foco, no que se pode chamar, segundo Edgar Morin (2011)¹¹⁹ de uma necessidade urgente diante do ‘paradigma da complexidade’.

Isto porque se torna cada vez mais difícil compreender os graves problemas do nosso tempo por um único modo de olhar, por meio de um saber compartimentado e fragmentado. O conhecimento isolado, exclusivamente disciplinar, acaba reduzindo a possibilidade de captar e entender as situações e realidades complexas da vida e do mundo de forma mais adequada. A propósito, sobre a teoria da complexidade:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2002, p. 89)¹²⁰.

Embora tenhamos avançado tanto, permanecemos distante do ideal almejado. Para Bauman (1999, p. 226)¹²¹: “Em vez de alcançar a prometida redução do número de problemas que perturbam o controle da vida, a crescente sofisticação das técnicas especializadas redundam na multiplicação de problemas”. O autor ainda afirma:

O que a modernidade em sua versão antiga enxergava como o iminente ponto final de sua tarefa, como o início do tempo de descanso e de ininterrupto e purificado regozijo das realizações passadas, agora tratamos como uma *fata morgana*, uma miragem: em nossa perspectiva, não havia no final do caminho qualquer linha de chegada, qualquer sociedade perfeita, totalmente boa, ‘sem melhoramentos a contemplar’. A mudança perpétua seria o único aspecto permanente (estável, ‘sólido’, se se quiserem assim dizer) de nossa forma de viver. A pós-modernidade, como ela se apresentava naquele momento, era a modernidade despojada de ilusões (BAUMAN, 2010, p. 12)¹²².

Contudo, não há mais volta diante de uma sociedade em rede, hiperconectada, globalizada ou mundializada, constituída de muitas variáveis e dimensões multifacetárias, havendo uma interpenetração de causalidades múltiplas. Tal contexto plural e complexo, traz também a dinamicidade e complexidade do espaço, expressão da contemporaneidade.

Complexidade talvez seja a característica mais marcante da contemporaneidade, pois o mundo em que vivemos articula uma multiplicidade de facetas, que desestrutura o indivíduo e as relações sociais. A contradição é a via de relação entre as partes que compõem o todo. Não existem mais verdades absolutas e os pontos de vista são direcionados pelo relativo: à cultura, sob a ótica de um dado lugar, na

¹¹⁹ MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Rio de Janeiro: Sulina, 2011.

¹²⁰ MORIN, Edgar. A religação dos saberes. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 89.

¹²¹ BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 226.

¹²² BAUMAN, Zygmunt. Vida a crédito. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 12.

perspectiva de um específico grupo social, na lógica da estrutura econômica, no prisma do poder político (LEITE e BARBATO, 2011, p. 231)¹²³.

Conjunturalmente, buscar o olhar contemporâneo, a partir de Agamben, é: (i) não adotar nostalgias, muito embora também tenha sua face voltada para o passado; (ii) nem se iludir com as luzes do presente; (iii) bem como, ser crítico, realista e aberto ao questionamento reflexivo em relação ao futuro. Nesse contexto, tem-se que a compreensão do objeto geográfico passa também pela sua dimensão temporal, e que não está isolado de outros fluxos e estruturas, criando uma imbrincada teia, em que se insere o olhar interdisciplinar ou transdisciplinar.

Nestes termos, a partir da proposta de Agamben¹²⁴, podemos dizer que a observação geográfica no objeto analítico em foco – espaços públicos precários – é estar com o olhar fixo no tempo atual, percebendo suas luzes, mas também seus escuros e sombras. Ou seja, noutras palavras, o dissertar geográfico, no tempo contemporâneo, tenta buscar ver as obscuridades, mesmo que imersas nas luzes ofuscantes do presente que não estão separadas de suas trevas.

3.2 Espaço

Acreditamos, às vezes, que nos conhecemos no tempo, quando na realidade só se conhece uma série de fixações em espaços da estabilidade do ser, de um ser que não quer acabar, que no próprio passado vai em busca do tempo perdido, que quer suspender o voo do tempo. Em seus mil alvéolos, o espaço conserva tempo comprimido. O espaço serve para isso.
Gaston Bachelard - *A Poética do Espaço*

Escrever sobre o espaço não é tarefa das mais simples. Sendo um conceito-chave fundamental do conhecimento humano, suas definições passaram e ainda passam por diferentes campos do saber. Filósofos, sociólogos, antropólogos, psicanalistas debruçaram-se sobre essa categoria, não sendo privilégio apenas da Geografia. Para o geógrafo Douglas Santos, reportando-se ao espaço, “o uso de tal categoria é, sem dúvida, e em nossos dias, praticamente obrigatório em qualquer tipo de debate acadêmico” (SANTOS, 2002, p. 15-16)¹²⁵.

¹²³ LEITE, C. M. C. BARBATO, S. B. Reflexões sobre o conceito de lugar na escola contemporânea. Espaço e Geografia, v. 14, p. 225-255, 2011.

¹²⁴ AGABEN, Giorgio. O que é contemporâneo e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009, p. 110.

¹²⁵ SANTOS, Douglas. A reinvenção do espaço. Diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo: EdUnesp, 2002, p. 15-16.

Nesta perspectiva, para Ruy Moreira (2008, p. 62) o espaço é o objeto interdisciplinar da Geografia. “O espaço geográfico é o espaço interdisciplinar da geografia. É a categoria por intermédio da qual se pode dialogar com os demais cientistas que buscam compreender [...] cada qual a partir de sua referência analítica”.¹²⁶

No passado os processos demarcaram os espaços, implicavam em medir as distâncias, uma espécie de controle e dominação do espaço para efetivação do exercício do poder. Eram os primeiros passos para entendimento do mundo. Com o avançar do conhecimento, ancoradas noutras perspectivas políticas e ideológicas, houve o pensamento e a teorização acerca do espaço em correntes distintas do pensamento geográfico.

A Geografia Tradicional, por volta de 1870, voltava-se mais para a discussão dos conceitos de ‘região’ e ‘paisagem’, sendo que o ‘espaço’ ainda não era encarado como um conceito-chave. Com o avançar da história, por volta de 1950, houve profundas mudanças no fazer geográfico, e o conceito de espaço passa a ter a devida atenção.

Mais adiante, o diálogo integrativo com as teorias marxistas na escola francesa, trouxe novos matizes acerca da teorização do espaço. Tendo relevância os estudos do filósofo Henry Lefebvre acerca do desenvolvimento de uma teoria marxista do espaço. Nessa condição, o espaço passaria a desempenhar “um papel ou uma função decisiva na estruturação de uma totalidade, de uma lógica, de um sistema [...] Estaria essencialmente vinculada com a reprodução das relações (sociais) de produção” (LEFEBVRE *apud* CORREA, 2006, p. 25-26)¹²⁷.

A partir dessas perspectivas, por volta de 1970, a análise geográfica passa a adotar o referencial teórico do materialismo histórico e dialético produzido por Karl Marx, constituindo uma base teórica e reflexiva para se discutir os fenômenos espaciais. Tendo no Brasil o geógrafo Milton Santos como um dos seguidores dessa corrente e linha de raciocínio.

Na mesma década de 1970 tem-se o surgimento da Geografia Humanista, evidenciando a retomada da discussão no âmbito cultural, fazendo surgir o entendimento

¹²⁶ MOREIRA, Ruy. Pensar o ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008, p. 63.

¹²⁷ CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito chave da geografia. In: CASTRO, Iná Elias de, GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia: Conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 25-26.

do 'espaço vivido' com a valorização do conceito-chave de 'lugar'. Essa concepção do 'espaço vivido', destaca a relação afetiva, imaginária e simbólica das pessoas com os espaços.

E em certa medida, o que há de mais evidente na vasta discussão acerca do 'espaço', sobretudo nos estudos geográficos atuais, é entender que o espaço não é algo que se impõe, mas contrariamente, se constrói a partir da experiência humana. É ter presente a categoria conceitual elementar sobre o espaço, incluso o geográfico, compreendendo como uma derivação da relação entre o homem e a sociedade, estando presentes as interações culturais, políticas e econômicas.

Nestes termos e para os propósitos deste trabalho, podemos considerar o espaço geográfico como “produto das relações entre os homens e dos homens com a natureza, que ao mesmo tempo é fator que interfere nas mesmas relações que os constituíram” (ALVES, 1999, p. 34)¹²⁸. Noutros termos, o conhecimento geográfico compreende que o espaço se constitui na imbricada relação material existente entre a natureza, homem e sociedade, tendo essa relação um fator de interferência na própria relação.

O arranjo espacial é a própria estrutura da totalidade social, e como na base dessa estrutura está a natureza do processo de reprodução social, é no conhecimento das leis que regem esse processo de reprodução que deve se apoiar a análise do espaço. [...] O importante é que sempre se tenha em vista a necessária relação entre o arranjo social e o contexto social de que faz parte. [...] o espaço é essencialmente um ente social. (MOREIRA, 2008, p. 63/64).¹²⁹

É o espaço como manifestação de um fenômeno que não se limita unicamente a uma delimitação geográfica, agregando a dimensão social para sua melhor compreensão. Neste sentido, “a Geografia tem contribuído de forma significativa para a compreensão do espaço na vida social e a transpor o aspecto visível da realidade, em busca da essência e dos fatores que o deram origem, compondo a sua estrutura” (RIBEIRO, 2004, p.103)¹³⁰.

E sendo o espaço interpretado como uma construção social, já que “o espaço geográfico é um espaço produzido”¹³¹, detém em suas características signos e símbolos de

¹²⁸ ALVES, G. A. Cidade, cotidiano e TV. In: Carlos, A. F. A. (org). A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999, p. 34.

¹²⁹ MOREIRA, Ruy. Pensar o ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008, p. 63/64.

¹³⁰ RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento invisível no currículo. Sittientibus. UEFS, Bahia, nº 31, Julho/dez 2009, P. 113.

¹³¹ MOREIRA, Ruy. Pensar o ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008, p. 64.

quem os produzem. Possuindo marcas e máculas que circulam nesses espaços. Conforme Frago e Escolano (2001, p. 67)¹³² “o espaço jamais é neutro; em vez disso, carrega em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam”.

Logo, o espaço não abrigando a neutralidade, também faz dele cenário da diversidade, da diferença e da construção de identidades. E entre os distintos espaços de vivência e convivência humana, ocupa relevância e importância o espaço escolar, ainda emergindo “como um símbolo comunitário importante” (PAIVA, 2013, p. 57)¹³³.

Enquanto unidade física e contributiva da educação, o espaço escolar como via de mediação pedagógica para a transmissão de conhecimentos e também como um lugar simbólico, vem sobrevivendo aos diferentes momentos históricos, econômicos e culturais. Sendo importante dar destaque à significação dos seus espaços.

Certo afirmar que cada espaço escolar é único, com diferenças e também semelhanças entre umas e outras, constituindo um local de trocas de experiências e um espaço privilegiado e estudo na sociedade em que vivemos. E sobre esse espaço, agregando suas configurações de lugar e território, assevera Frago e Escolano (2005, p. 17)¹³⁴

[...] a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar, leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço – lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço – território. (ESCOLANO e FRAGO, 2005, p. 17).

Ainda atinente ao espaço escolar, o leitor deste trabalho dissertativo, porque leitor e letrado conhece o espaço escolar. E assim sendo, transportando-se temporal e espacialmente para seu tempo de escola, quiçá, consiga lembrar estes espaços, rememorar cheiros, sons, os colegas bagunceiros, subversivos, esquisitos, os professores, as normas disciplinadoras, os corpos (in)disciplinados, etc.

¹³² FRAGO, Augustin; ESCOLANI, Antonio Viñao. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 67.

¹³³ PAIVA, Thais. Formas para o conteúdo: como a arquitetura escolar favorece a convivência e os processos de ensino e aprendizagem. Carta Fundamental. São Paulo: Editora Confiança, nº. 52, out. 2013.

¹³⁴ FRAGO, Augustin; ESCOLANI, Antonio Viñao. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 17.

Como também são plurais as narrativas e imagens que se articulam com esses lugares. Alguns conviveram em espaços escolares amplos, iluminados, sadios, potencializadores; outros conviveram em espaços precários, deficientes, indignos, de uma estética perversa.

Esses espaços últimos, em um mundo paralelo de palavras, imagens e representações, para tessitura deste trabalho, ganham um adjetivo – precários – pois os ligamos a contextos espaciais indignos. Talvez seja desnecessário comentar, mais uma vez, que esses espaços existem real e concretamente – na história e na geografia do nosso país, em nosso solo amazônico.

O fato é que esses espaços dispõem de determinada forma, estando impregnados de símbolos, signos, valores que ainda hoje influenciam pessoas. Para Frago e Escolano o espaço escolar é constituído de espaços materiais, visualizáveis. Sendo um depósito de representações, imagens e construtores de histórias (FRAGO e ESCOLANO, 2001)¹³⁵.

Amparado em Milton Santos, podemos conceber o espaço geográfico, incluso o escolar, como uma construção humana, produzida pelas relações dialéticas, carregado de símbolos significações (SANTOS, 1997)¹³⁶. E esse espaço escolar, seja público ou privado, seja precário ou não, possui uma espacialidade própria. É um espaço real, construído, lembrado, explorado e também vivido. São cartograficamente existentes e localizáveis, mas também políticos e ideológicos. Conforme comenta Lefebvre (2008, p. 61-62)¹³⁷, o “espaço é político. O espaço não é um objeto científico descartado pela ideologia ou pela política; ele sempre foi político e estratégico. [...] O espaço foi formado, modelado a partir de elementos históricos ou naturais, mas politicamente. O espaço é político e ideológico”.

E nesse sentido e limite, a questão que se apresenta não estar em olhar e mostrar o todo do espaço geográfico, ou o que há de geográfico no espaço escolar, mas sim, como recorte e análise, estabelecer uma relação existente entre esses espaços escolares quando permeado de precariedades físicas. Fazendo lembrar mais uma vez, que esses espaços precários existem real e concretamente – na história e na geografia do nosso país, em

¹³⁵ LEFEBVRE, Henri. A FRAGO, Viñao; ESCOLANO, Augustin. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 urbana. Belo Horizonte: Humanitas, 2004.

¹³⁶ SANTOS, Milton. Técnica, Espaço e Tempo: globalização e meio técnico científico. São Paulo: Hucitec, 1997.

¹³⁷ LEFEBVRE, Henri. Espaço e política. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 61-62.

nosso solo amazônico e paraense. Tendo sido analisado dois exemplos que estão nas periferias de Belém do Pará.

Valendo ressaltar que o acesso a escola digna e não precária, como deveriam ser todas as escolas, pode ser concebido e percebido como um direito fundamental social. Sendo que, conforme Castro “o exercício de direitos sociais requer uma base infraestrutural [...] apoiada nas instituições públicas”, sendo que, “num país como o Brasil a localização pode constituir um facilitador ou uma dificuldade ao exercício desses direitos” (CASTRO, 2005, p. 204)¹³⁸.

Por fim, até aqui, apresentamos as concepções e as formas de leitura e apropriação teórica do espaço engendrada pelo conhecimento geográfico. Um pouco antes nos debruçamos na dimensão temporal e sua relação com o campo geográfico. No próximo tópico, em seguida, evidenciamos a problemática da precariedade, evidenciando sua apropriação com o conhecimento geográfico.

3.2 Precariedade

*E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
surpreenderá a todos não por ser exótico
mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
quando terá sido o óbvio.
Caetano Pessoa – Um índio.*

São muitas as discussões que envolvem a problemática da precariedade. O cenário da precariedade é produto de questões sociais múltiplas e complexas, onde questões políticas, jurídicas, culturais, econômicas, têm a sua presença. Da mesma forma tem presente as diferentes escalas e esferas de precariedades: globais, nacionais e locais. Bem como, a perspectiva da precariedade que pode dialogar com contextos conjunturais os mais amplos e diversos: saúde, transporte, meio ambiente, educação, relações e condições de trabalho, saneamento básico, assentamento e moradia, tecidos urbanos e rurais, etc.

A precariedade como problema geográfico, com especial enfoque no social, é uma discussão recente. Tendo se tornado uma noção cada vez mais presente no vocabulário geográfico, muito embora não totalmente pavimentada e conclusiva quanto ao seu conceito.

¹³⁸ CASTRO, Iná Elias de. Geografia e política. Territórios, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 204.

Noutros termos, há questões abertas e discussões indefinidas que proporcionam outros estudos que possam ser esmiuçados.

Partir do significado dicionarista na língua portuguesa torna-se uma chave para seu primeiro entendimento e uma apreensão dos mesmos. O termo precariedade provém do termo e adjetivo precário, que significa, entre outras asserções: aquilo que não é suficiente, ausência ou deficiência de algo, vulnerável, frágil incerto, inseguro. No Dicionário Online de Português temos como sua definição: “em péssimas condições; que não é suficiente; incerto; ausência total ou completa de estabilidade; frágil, cuja resistência é reduzida”.

Ressalte-se, inicialmente, que a precariedade se faz presente com mais intensidade na agenda investigativa empreendida pelas ciências sociais, desenvolvido amplamente no campo do Direito do Trabalho, enquanto conceito e categoria mais atrelado ao cenário de metamorfoses da classe trabalhadora, “atingindo aqueles que são despossuídos do controle dos meios de produção, das condições objetivas e subjetivas da vida social” (ALVES, 2007, p. 103).¹³⁹

Suscitada e explorada, nos tempos atuais, ainda mais, diante da erosão dos direitos trabalhistas, a intensificação da política econômica de austeridade na área social e a flexibilização trabalhista do capital neoliberal. E assim, “a força de trabalho se constitui como mercadoria, o trabalho vivo carrega o estigma da precariedade social” (ALVES, 2007, p. 113)¹⁴⁰.

No debate teórico sobre a precariedade, diante de distintas necessidades analíticas e conceitos outros como resposta, afastando-se de uma dimensão da concepção do precário como segmento ligado exclusiva e eminentemente à classe e ao mundo do trabalho, realçamos sua dimensão social polissêmica, heterogênea e multifacetada que também passa pela sua dimensionalidade espacial.

Mais de início, diante de sua característica polissêmica e complexa, dentre as diversas e possíveis posições colocadas em torno do debate, temos como ponto de partida comum, que a precariedade afeta a vida humana, estando em jogo o destino do homem. É neste contexto no qual o objeto do presente trabalho se insere e cuja incompletude da teoria

¹³⁹ ALVES, Anauri Cesar. Direito, trabalho e vulnerabilidade. Revista da Faculdade de Direito. Curitiba, v. 64, n. 2, ago. 2019, p. 103.

¹⁴⁰ ALVES, Anauri Cesar. Direito, trabalho e vulnerabilidade. Revista da Faculdade de Direito. Curitiba, v. 64, n. 2, ago. 2019, p. 113.

geográfica fomenta o debate. Pois, “possuir um conceito é ter a capacidade de usar um termo que o exprima ao fazer juízos” (BLACKBURN, 1997, p. 66)¹⁴¹.

Pois, seja do ponto de vista da legislação trabalhista que tornou flexível e menos estável a relação de trabalho, conduzindo a ‘uberização’¹⁴², ao subemprego e a erosão de direitos, tem-se que a dimensão da precariedade também pode ser entendido como um processo de agudização da precariedade das condições existenciais dos indivíduos, passando pelo espaço. Uma realidade marcada pela fragilidade e vulnerabilidade, que escancara as injustiças sociais e espaciais que se tornam vítimas determinados segmentos. Um contexto que envolve as classes mais populares que sempre carregaram o estigma da ‘precariedade social’ nos seus espaços vividos.

É uma tentativa de reelaboração do conceito manejado a partir das Ciências Sociais, inserindo-se brevemente na ‘teoria do precariado’, enfatizando algumas caracterizações e distinções, sendo elencados três aspectos do ponto de vista geográfico: (i) a precariedade proporciona o surgimento de espaços e cenários indignos humanamente; (ii) a sua natureza evidencia uma injustiça social, e atrelado ao contexto no qual o objeto do presente trabalho se insere, tendo-se uma espécie de ‘injustiça espacial’ (SOJA, 1993)¹⁴³; (iii) dimensão e potencialidade política e social, que se insere nas lutas sociais cotidianas e na crise estrutural da sociedade capitalista, fazendo surgir a precariedade como realidade sociocultural, podendo ter em sua dimensão denunciativa um potencial politicamente estratégico.

Atendo-se aos três aspectos acima mencionados, inicialmente, enquanto espaços e cenários indignos humanamente, a precariedade impõe condições na qual fazem parcelas significativas serem espoliadas em seus direitos fundamentais, nas suas condições dignas de sobrevivência. Atrelado ao segundo aspecto, é um cenário marcado, sobretudo, em sua negatividade, fragilidade, vulnerabilidade e deficiência, distanciando do Estado do bem estar social.

Quanto ao terceiro aspecto, quanto sua dimensão e potencialidade política, a precariedade pode ajudar na interpelação de novas políticas, menos excludentes e mais

¹⁴¹ BLACKBURN, Simon. Dicionário Oxford de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

¹⁴² De acordo com Abílio e Machado (2017) o termo uberização refere-se ao processo em que o trabalhador passa de empregado para nanoempresário-de-si, com a perda de direitos e seguranças laborais, mantendo certo nível de subordinação à empresa.

¹⁴³ SOJA, Edward William. Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

justas espacialmente. Um elemento chave para repensar, em termos de possibilidades de políticas públicas em ações mais inclusivas. Noutros termos, um ponto de partida proporcionador para criação de condições para a ação política e produção de outra subjetividade cidadã para compreender e decodificar as relações que permeiam a contemporaneidade, marcada pela vulnerabilidade e possibilidade de resistência cada vez mais reduzida.

Sendo um aspecto importante que se faz presente no debate contemporâneo, sendo absorvido e problematizado pela Geografia – a identificação e mapeamento desses espaços precários –. Um elemento constituinte que acentua a sociedade desigual, absorvendo no processo histórico-social traços e cenários de precariedade em que “a vida exige apoio e condições possibilitadoras para poder ser uma vida vivível” (BUTLER, 2015, p.40)¹⁴⁴.

No interior deste debate, numa dimensão interdisciplinar, e para esse propósito de tratar a precariedade como um elemento conceitual distintivo, elencamos a argumentação trazida pela filósofa americana Judith Butler na sua obra ‘Vida precária, vida passível de luto’ (2015)¹⁴⁵, que contribui para a leitura do que podemos entender por realidades precarizadas no mundo contemporâneo, ampliando as reivindicações sociopolíticas em relação à vida e ao direito à sobrevivência.

Muito embora a referida filósofa americana tenha se tornado uma das principais referências sobre questões de gênero, percorrendo um itinerário teórico que questiona a formação do sujeito e sua identidade, lançando um olhar problematizador sobre o seu tempo e objeto discursivo distinto, contudo sua análise da problemática passa pela dimensão conceitual da precariedade, trazendo elementos em sua obra que auxilia no propósito deste fazer dissertativo.

Estando presente que os conceitos e entendimentos, sobretudo no âmbito das ciências sociais, não são necessariamente certos ou errados, muito menos estanques ou conclusivos, tudo passa por uma perene construção e debate dialético, mas que passa a ser útil e com sentido para as pessoas que os utilizam. Nesse sentido demonstrando alinhamento às proposições de Judite Butler (2010), muito embora ela percorra um caminho de análise sobre outros objetos, é possível fazer esse diálogo, ampliando reflexões

¹⁴⁴ BUTLER, Judith. Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p. 40.

provocativas, diante e em que pese uma base argumentativa comum – de que a precariedade afeta a vida humana e coloca em jogo o destino do homem.

Retomando as contribuições de Judith Butler (2010, 2015), tem-se que a precariedade é uma construção histórica, produzida pelas relações de poder, ou de seu abuso. Sendo que a precariedade não está no ‘ser’, na ‘pessoa’, no ‘sujeito’, ou seja, a precariedade não nasce com o indivíduo, ontologicamente não lhe pertence, mas surge das contingências que o envolvem, das relações de poder que o atravessam, dos esquemas de precarizações que estes podem sofrer.

Neste contexto tem-se a precariedade que se distribui e se impõe em sua dimensionalidade social e política. Imerso num espaço e tempo e em um legado histórico de distribuição desigual de recursos. Contextos conjunturais vividos não por todos os corpos, mas por parcelas de pessoas que são expostas a condições sociais, materiais e econômicas menos favoráveis, diferenciando corpos em níveis de humanidade.

A contribuição do pensamento explanado por Butler, através dos seus referenciais teóricos expostos e que pode alcançar distintas áreas do conhecimento, possibilita analisar aspectos da contemporaneidade e identificar as implicações de ações e discursos sociopolíticos que terminam por precarizar a vida societária.

As questões debatidas e mediadas pela autora, detém afinidade dialogal com a Geografia, sobretudo enquanto teor provocativo de suas reflexões, já que o campo do saber geográfico constantemente implica em demandas sociais e também interdisciplinar. Permanecendo intrínseca e perene, sobretudo para a Geografia Humanista, a estreita relação entre o sujeito-homem e o mundo-meio. Para Rui Moreira (2008, p. 116), a “relação homem-meio é o eixo epistemológico da geografia”¹⁴⁶.

Nesse contexto, o conceito de precariedade desenvolvido por Judith Butler (2010) contribui, para as análises e observações em relação aos cenários geográficos de precarização que o sujeito e a vida estão expostos, diante da sua relação homem - sociedade.

É a precariedade, enquanto construção política, expondo o sujeito a contextos que se opõe a garantia da sua sobrevivência digna, potencializando conjunturas que interferem

¹⁴⁶ MOREIRA, Ruy. O que é Geografia? Coleção Primeiros Passos. 9ª. edição. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 116.

nos processos de morte e sobrevivência, numa espécie de luto existencial (BUTLER, 2015). Desse modo ressalta que

[...] a precariedade só faz sentido quando somos capazes de identificar a dependência e a necessidade corporal; a fome e a necessidade de abrigo; a vulnerabilidade às agressões e à destruição; as formas de confiança social que nos permitem viver e prosperar; e as paixões ligadas à nossa persistência como questões claramente políticas. [...] a nossa precariedade depende em grande medida da organização das relações econômicas e sociais, da presença ou ausência de infraestruturas e de instituições sociais e políticas de apoio (BUTLER, 2018b, p.80).¹⁴⁷

Nesse itinerário discursivo, as observações sobre a precariedade trazida por Butler (2010), contribuem à reflexão e teorização crítica no campo geográfico acerca das causas e consequências de viver e conviver em sociedade, diante de vidas e corpos que estão expostos. Já que passa por referir-se à distribuição desigual de recursos e potencialização dos esquemas de precarização e violência simbólica, como se percebe nos cenários distópicos das escolas públicas precárias.

Valendo lembrar, por fim, que abordar o conceito de precariedade neste tópico, a partir dos matizes teóricos de Butler (2010), não se trata de uma discussão a respeito de uma problemática especificadamente relacionada à Geografia, mas que com ela dialoga e pode ser encampado como abordagem elucidativa e crítica dentro da esfera do campo de saber. É trazer a colaboração de outras áreas e autores que podem ajudar na problemática.

Afinado com o pensamento de Butler, a precariedade é um processo, construído por práticas e discursos sociopolíticos, agregados a questões históricas e econômicas, que abarcam a produção de vidas precarizadas e vulnerabilizadas. Em que se naturaliza e normaliza esquemas iníquos socialmente, que interferem na leitura ontológica da condição do ser humano, ao precarizar e inviabilizar o poder de ser ter “uma vida vivível” (BUTLER, 2015, p. 40).

Outro teórico que também dialoga em sua obra essa dimensão da precariedade é Henry Lefebvre, e para ele “toda sociedade produz seu espaço” (LEFEBVRE, 2008, p. 55). Sendo que este espaço encontra-se encravado de contradições, com relações de inclusão e de exclusão e com diferentes e desiguais estratégias de sobrevivência por parte dos sujeitos. Uma lógica espacial que aumenta as desigualdades e termina por reduzir o acesso

¹⁴⁷ BUTLER, Judith. Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p. 40.

à cidade – o direito à cidade –. Sendo que esse componente conceitual e teórico lefebvriano será melhor explorado em tópico posterior.

Mas nesse itinerário argumentativo, importa considerar o posicionamento de Santos (1990)¹⁴⁸ ao indicar o uso consciente do espaço como meio e veículo para restauração do ser humano em sua dignidade inata. Que dialoga com a própria democratização e do direito à cidade. Passando por condições de moradia, transporte, mobilidade, saneamento, segurança, educação, saúde entre uma lista interminável. Sendo cabível citar a letra da composição da Banda Paralamas do Sucesso, que articula com tamanho realismo poético: "E a cidade que tem braços abertos num cartão postal, com os punhos fechados na vida real. Lhe nega oportunidades. Mostra a face dura do mal".

Importa frisar que os argumentos reunidos neste tópico cumprem, em uníssono, o papel teórico de evidenciar que a precariedade é produzida. Essa notação implica reconhecer, mesclado ao tecido sociocultural e político da vida societária atual, marcada a ferro e fogo por condições de trabalhos temporários, diminuição do poder de compra, privação socioeconômica, sucateamento dos serviços públicos e infraestruturas, que os sujeitos expostos às condições e às experiências vivenciais de uma maior vulnerabilidade e despossessão, a partir da visão de Butler (2015), possuem as vidas humanas mais precárias.



Fonte: blogdaftm.com.br (2021)¹⁴⁹

¹⁴⁸ SANTOS, Milton. Por uma geografia nova. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

¹⁴⁹ Disponível em <https://www.blogdaftm.com.br/> - acesso em junho de 2021.

4. EDUCAÇÃO, CIDADANIA E GEOGRAFIA

*Tudo o que procuro acho.
Eu pude ver neste clima,
Que tem o Brasil de Baixo
E tem o Brasil de cima.
Brasil de baixo, coitado!
É um pobre abandonado;
O de Cima tem cartaz,
Um do outro é bem diferente:
Brasil de cima é prá frente,
Brasil de Baixo é prá trás.*
Patativa de Assaré – poeta cearense

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares
Michel Young – sociólogo britânico

4.1 Educação e cidadania – apontamentos iniciais

Educação e cidadania são temáticas discursivas com larga e fecunda tradição histórica. Embora suas concepções possam variar no tempo e lugar, a ideia central que se enfatiza é o entendimento da permanência de um processo de conquista, uma construção permanente.

Para cumprir a finalidade deste capítulo, necessário estabelecer algumas balizas de entendimento atinente a educação. sendo necessário, inicialmente, distinguir educação de escola. Nesse intento, conforme Brandão (1981, p. 09-12), não existe uma forma ou modelo único de educação, bem como, a escola não é o único lugar onde ela acontece.

No mundo existe diferentes tipos de educação: tribais, caçadores, industrializados, artesãos, camponeses, etc. “A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera [...] que sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros” (BRANDÃO, 1981)¹⁵⁰.

Mas importa frisar que escola e educação são coisas distintas. Eis que como componente inerente à formação do ser humano, a educação independe de sala de aula e

¹⁵⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 981, p. 09.

de professor para que ocorra, não se limitando apenas a unidades escolares. A educação, segundo Libâneo (2001, p. 157)¹⁵¹, se associa:

a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc.

Na mesma esteira, quanto ao entendimento que educação e escola são coisas dessemelhantes, para Brandão (1981), a educação pode existir mesmo onde não há escolas. Para ele pode existir educação por toda parte, onde há “redes e estruturas sociais de transferências de saber de uma geração a outra [...] Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder” (BRANDÃO, 1981, p. 13-14)¹⁵².

Valendo apontar que antes mesmo do surgimento da instituição escola, a educação já existia como prática. Assim sendo, “a educação é mais antiga do que a escola, [...] é mais arcaica do que a escola, [...] é a educação a origem e o princípio da escola e não vice-versa” (FERNANDES, 2013 *apud* CÔELHO, 2013, p. 33)¹⁵³.

Para melhor entendimento do ora anunciado, oportuno trazer um trecho sintético e exemplificativo que bem explicita o que pode ser percebido como educação. Pois, a educação existe:

[...] quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de “ser mulher” ali. Existe também quando o pai ensina ao filho a polir a ponta da flecha, ou quando os guerreiros saem com os jovens para ensiná-los a caçar. [...] O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para seu exercício, produz seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor. (BRANDÃO, 1981, p. 26).

Neste excuro, como acontece com todas as práticas sociais (religião, medicina, cultura, etc.), paulatinamente, surge com o tempo “um interesse político de controle [...] os sistemas pedagógicos e as ‘leis do ensino’ para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos.” (BRANDÃO, 1981, p. 33-34).

Podendo, a partir dos interesses políticos em jogo, criar um modelo de educação para tornar os sujeitos livres e críticos ou, em sentido contrário, um outro tipo de educação

¹⁵¹ LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educ. ver., Curitiba, n. 17, p. 153-176, junho, 2001, p. 157.

¹⁵² BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 13-14.

¹⁵³ CÔELHO, Ildeu Moreira (org.). Escritos sobre o sentido da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 33.

que irá servir “para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem, dentro das mesmas ideias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros como escravos” (BRANDÃO, 1981, p. 34). Para o mesmo autor:

Não há apenas ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos tem para os seus usos. [...] o ato de ensinar afinal é, o que o determina e, finalmente, a que e a quem ele serve. [...] A educação que chega à favela, chega pronta na escola, no livro e na lição. (BRANDÃO, 1981, p. 26, 94).

Nestes termos, como bem ilustra Eagleton (1997, p. 19), dialogando com a proposta discursiva em comento: “um poder dominante pode legitimar-se promovendo crenças e valores compatíveis com ele; naturalizando e universalizando tais crenças de modo a torná-la óbvias e aparentemente inevitáveis; denegrindo ideias que possa desafiá-lo”¹⁵⁴.

Como outras práticas sociais constitutivas, a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos: 1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais (BRANDÃO, 1981, p. 75)¹⁵⁵.

Com efeito, a partir do apanhado teórico acima esboçado, encontra-se presente que os apelos para a construção de uma sociedade democrática e justa, incluindo sua dimensão espacial, passa pela escola como espaço de formação cidadã.

É a escola que existe enquanto construção e produto social, para além dos tijolos de sua edificação, além dos seus contornos geográficos localizáveis. A escola, como “a casa vivida não é uma caixa inerte. O espaço habitado transcende o espaço geométrico”. (BACHELARD, 1993, p. 227)¹⁵⁶.

Na experiência humana o espaço nunca é vazio. Ele é sempre o lugar repleto de significados, lembranças, objetos e pessoas, que atravessam o campo de nossa memória e dos nossos sentimentos, desperta tristezas e alegrias, prazeres e dores, tranquilidade e angústias. Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais. (LIMA, 1995, p. 187)¹⁵⁷.

¹⁵⁴ EAGLETON, Terry. Ideologia: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 1997, p. 19.

¹⁵⁵ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 75.

¹⁵⁶ BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Pulo: Martins Fontes, 1993, p. 227.

¹⁵⁷ LIMA, Mayumi W. Souza. Arquitetura e educação. São Paulo: Studio Nobel, 1995, p. 187.

Para Frago e Escolano (2001)¹⁵⁸, “o espaço não é neutro, sempre educa”, resultando daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos – espaço e educação – a fim de se considerar suas implicações recíprocas. São espaços que exercem influência sobre a prática educacional e sobre os seus sujeitos, interferindo em sua constituição corporal, cívica e psicológica.

Acresça-se que estes espaços se tornam referenciais marcantes na vida de grande parte das crianças, adolescentes e jovens. São onde eles passam boa parte das suas vidas, articulando e tecendo a trama das relações diante de todo um complexo de sentido e referência. Os sujeitos marcam e são marcados pelo espaço escolar. Mesmo com seus paradoxos, a escola ainda permanece como um lugar de pertencimento, de socialização, de afeição, considerado por uma parcela da sociedade como o segundo lar. Sendo que a “escola constitui, junto com a casa, um dos lugares centrais da socialização das pessoas” (FUNARI; ZARANKIN, 2005, p. 139)¹⁵⁹.

Contudo, não raro, conforme demonstrado neste trabalho, permanece a subsistir uma contradição questionável: a escola, que é um espaço físico, hierarquizado e formatado politicamente nem sempre consegue constituir-se como espaço de cidadania, de partilha e distribuição igualitária de direitos e deveres em relação aos grupos sociais.

Subjaz o entendimento de cidadania passando pela dimensão da espacialidade. Pois, didaticamente, toda criança, jovem ou adulto pertence a um bairro, cidade, a um estado da federação. Cada sujeito possui um lugar no espaço pelo qual é influenciado e também é agente influenciador. Noutras palavras, a existência humana e cidadã está intrinsecamente interligada à dimensão do espaço vivido.

Assim, a Geografia impõe-se como um saber pensar o espaço, um conhecer o espaço pelos homens para nele saberem organizar-se e para nele saberem viver e combater por uma vida melhor, do pão aos direitos. Este saber pensar o espaço exige uma consciência espacial que não se confine ao estreito espaço da vida quotidiana e que salte para além do horizonte que o encerrou e, em tempos de metáforas de aldeias globais, encerra ainda a tomada de consciência de ser e estar no mundo. [...] Saber pensar o espaço, coma uma tomada de consciência dos nossos próprios mapas do mundo é, pois, uma condição de cidadania. (ALMEIDA; GAMA, 2003, p. 88)¹⁶⁰.

¹⁵⁸ FRAGO, Augustin; ESCOLANI, Antonio Viñao. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 28.

¹⁵⁹ FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. *Pró-posições*, n. 16, v.1, p. 135-144. Campinas: UNICAMP, 2005, p. 139.

¹⁶⁰ ALMEIDA, Antônio Campar de; GAMA, Antônio. Fragmentos de um retrato inacabado – a Geografia de Coimbra e as metamorfoses de um país. Coimbra: Almedina, 2003, p. 88.

Nesse itinerário, constata-se que há um liame intrínseco existente entre cidadania e espaço público. Pois, inegavelmente, a cidadania perpassa, também, pela construção de espaços públicos que dê condições dignas de vivência e realização dos sujeitos, em efetiva igualdade de condições. Um dos denominadores comuns da faceta “da cidadania é que todas estão vinculadas às experiências de inclusão e exclusão, para as quais o espaço é um componente iniludível” (ALMEIDA, GAMA, 2003, p. 88)¹⁶¹. Embora essa dimensão da cidadania espacial se dê de forma complexa e conflituosa, não se aparta do debate acadêmico e político, ainda mais quando se fala de espaço escolar.

Complete-se, neste âmbito sobre a realidade escolar, que a escola permanece a ser uma caixa de ressonância das turbulências e ambiguidades vivenciadas no tecido societário de onde procede seus membros. Um espaço social sob um lastro ambíguo, complexo e paradoxal. Estabelecendo a um só tempo: ordem e desordem, beleza e imperfeição, dor e poesia, riqueza e miséria, alegria e tensão, preocupação e otimismo, violência e paz, futuro e legado, alternativa e ceticismo, humanidade e indignidade, igualdade e diferença, explicitude e invisibilidade, singularidade e diversidade, esperança e incômodo, utopia e distopia, desejo e frustração, intenção e impossibilidade, justiça e injustiça.

Entrevê-se a escola como um espaço-lugar construído de significados, valores, símbolos e sentidos, com toda a sua realidade multifacetária, complexa e paradoxal. Um produto e processo da tessitura de diversos embates e conflitos de interesses. Esse quadro analítico apreende o essencial que sendo a sociedade permeada por suas ambiguidades, subjetividades, desigualdades, violências, conflitos, desumanidades e injustiças, na interioridade da sua gênese, também a escola o é, se faz, reflete, produz e reproduz. Conforme Bock (1999)¹⁶² a escola é uma instituição eminentemente reprodutora.

Mais que tudo, “se uma sociedade evolui, o sistema educacional tende a evoluir com ela; se uma sociedade entra em crise, muito rapidamente a escola refletirá essa mesma crise” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 17).¹⁶³

¹⁶¹ ALMEIDA, Antônio Campar de; GAMA, Antônio. Fragmentos de um retrato inacabado – a Geografia de Coimbra e as metamorfoses de um país. Coimbra: Almedina, 2003, p. 88.

¹⁶² BOCK, Ana Maria. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

¹⁶³ GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. São Paulo: Summus, 1998, p. 17.

Por evidente, “é com essa característica contraditória, dialética, dual que a escola se desenvolveu nos últimos 150 anos, tempo em que a cultura humana passou por suas mais profundas transformações [...]” (OLIVEIRA; PADILHA; PEREIRA, 2010, p. 97)¹⁶⁴.

Observa-se, entretanto, que o espaço escolar é uma profusão de realidades, crenças, etnias, gêneros, sexualidades, culturas e gerações distintas. Superabunda as diferenças e diversidades seja, na linguagem como gírias, sotaques, tiques linguísticos. Também nas diferenças etárias e sociais. No gênero, na cor e etnia. Na crença religiosa e nos múltiplos outros aspectos de identidades e de culturas. Em desdobramento analítico, evidenciando essas nuances, segundo Aquino (1998, p. 138)¹⁶⁵:

A escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido; em outras palavras, escola, é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indelévels da medida de transformabilidade da condição humana.

Estas evidências concorrem para fazer da escola um microssistema privilegiado de cruzamento de culturas, ideologias, interesses, com suas potencialidades, conflitos e desafios, incluso sua dimensão espacial. Sendo fruto de uma construção social e histórica. Note-se que como a sociedade, a escola não é um dado, mas um construído.

É nesse quadro que se apresenta oportuno o pensamento de Libâneo (2009, p. 168) ao comentar que: “a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação pactos e enfrentamentos”¹⁶⁶.

As considerações até aqui alinhavadas, faz inferir que a relação entre educação, escola e cidadania é permanente, contudo sua implementação é complexa. Construir cidadania certamente vai além da aquisição de conhecimentos, passando também pelo projeto educacional, pela criação de uma sociedade mais igualitária que necessariamente, pelo nosso intercruzamento de ideias, também passa pela dimensão do espaço justo. Ou seja, compreendemos cidadania como a vivência de direitos, de uma prática, de um contributo na construção da comunidade humana, material, cultural e espacial.

¹⁶⁴ OLIVEIRA, Ana Lúcia Silva da; PADILHA, Eliana Cavalcante; PEREIRA, Maria Denilda da Silva de Almeida. Violência nas escolas. In: Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Brasília, 2010, p. 97.

¹⁶⁵ AQUINO, Julio Groppa. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 138.

¹⁶⁶ LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2009, p. 168.

Por certo, não há fomento da cidadania em espaços escolares precários, destituídos de condições básicas de dignidade, que não propiciam os meios necessários para o pleno desenvolvimento humano. Devendo tornar-se uma discussão transversal ao se falar de educação e cidadania.

Esses apontamentos levam a pensar que a forma como a sociedade política lida com os problemas existentes de parcelas hipossuficientes da população, de camadas mais vulneráveis. Em parte, reflete seu posicionamento fundamental sobre o valor do indivíduo e o exercício da cidadania, assim como suas pressuposições acerca de seus deveres e compromissos públicos em relação a ele. Sendo possível também para a Geografia, dentro do contexto escolar e educacional, analisar como se concretiza e organiza espacialmente essas relações, atento a questão da cidadania, em um contexto de grandes desigualdades socioespaciais como no Brasil. Contexto que será abordado mais adiante.

Tais injunções demonstram, acima de tudo, que falar de cidadania é sempre complexo, sendo possível “delinear concepções diferentes e até opostas.” (MANZINI-COVRE, 1985, p. 08)¹⁶⁷. Historicamente, o termo cidadania está relacionado ao surgimento da vida na cidade ou na pólis-grega. Muito embora naquele período o entendimento era limitado, pois incluía apenas os ditos homens livres, sendo excluídos os escravos, mulheres e crianças.

O termo cidadania provém de cidade, entendida esta como um espaço público reservado aos que dela participam. Na Grécia clássica, cidadãos eram aqueles que integravam a polis, tida como o espaço coletivo de construção da felicidade de seus cidadãos. Nessa lógica a cidadania caracterizava o status necessário para alguém se realizar como um ser político, na expressão de Aristóteles, participando desse espaço público, do qual, à época, ficavam excluídos escravos, estrangeiros e mulheres. [...]. Já na Idade Moderna o conceito de cidadania, enquanto status de participação do espaço público, nasceu com os burgos, as cidades emergentes da época, contrapostas à lógica privatista e patrimonialista dos feudos medievais. Destaca-se extraordinário avanço na concepção da cidadania: todos os integrantes de uma nação, ao invés de uma minoria privilegiada, passam a usufruir formalmente do status da cidadania, pois, pela igualdade jurídica, constituem-se sujeitos de direitos e de deveres. (CORRÊA, 2003, p. 38)¹⁶⁸.

Segundo Manzini-Covre (1985), com o passar histórico, tendo a Revolução Francesa como referência, se estabelece as Cartas Constitucionais fazendo surgir o Estado de Direito. Com ele, o estabelecimento de direitos iguais para todos, acenando com o fim da desigualdade e “diante da lei, todos os homens passaram a ser iguais, pela primeira vez

¹⁶⁷ MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. O que é cidadania. São Paulo: Braziliense, 1985, p. 8.

¹⁶⁸ CORRÊA, Darcísio. A cidadania e a construção dos espaços públicos. Revista desenvolvimento em questão. Editora Unijuí, ano 1, n. 2, jul. dez. 2003, p. 38.

na história da humanidade [...] O Estado de Direito coloca-se como o oposto ao Estado de Nascimento, ao Estado Despótico” (MANZINI-COVRE, 1985, p. 20-23).

A gênese da concepção conceitual e histórica da expressão cidadania vincula-se historicamente aos direitos humanos, à luta libertária e pela definição de espaços civis. Entrelaçando-se com a representação do sujeito homem emancipado, do indivíduo que conquistou seu espaço e status na sociedade. Não por outro motivo, essencialmente, a cidadania é uma realidade em construção.

Desse modo, penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no universo. (MAZINI-COVRE, 1985, p. 11)¹⁶⁹.

No mesmo horizonte teórico conceitual tem-se que:

A cidadania, pois, significa a realização democrática de uma sociedade, compartilhada por todos os indivíduos ao ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como fonte-valor a plenitude da vida. Isso exige a organização e articulação política da população voltada para a superação da exclusão existente (CORREA, 1999, p. 217)¹⁷⁰.

Assim sendo, pode-se avançar acerca da reflexão sobre a cidadania apegando-se a duas dimensões, não por vezes díspares e contraditórias: a jurídica e a política. Primeiramente, atinente a dimensão jurídica:

A dimensão jurídica da cidadania caracteriza o vínculo que o cidadão tem com uma comunidade político-estatal, na qual é reconhecido como um sujeito de direitos e de deveres. Cidadania, sob este ângulo, é, nas palavras da pensadora alemã Hannah Arendt, o direito a ter direitos, ou seja, o pressuposto para que se possa falar em direitos humanos. (CORREA, 2003, p. 39)¹⁷¹.

Contudo, a ninguém que tenha se dedicado em analisar a efetividade da dimensão jurídica escapa o fato de que a sua implementação política sempre foi precária. A mera existência da lei, com todo arcabouço jurídico-legislativo, não é suficiente para garantir direito. Não garantindo:

para o cidadão a efetiva participação nos espaços públicos necessários para sua dignidade. Em razão disso torna-se importante a dimensão política, pela qual entendemos a cidadania como um processo de construção do acesso aos espaços públicos, indispensáveis à realização plena de cada cidadão. As condições materiais para uma existência digna do ser humano não são dadas gratuitamente pelos detentores do poder político nem pelas poucas,

¹⁶⁹ MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. O que é cidadania. São Paulo: Braziliense, 1985, p. 11.

¹⁷⁰ CORREA, Darcísio. A construção da cidadania. Reflexões Histórico-Políticas. Ijuí:: Unijuí, 1999, p. 217.

¹⁷¹ CORREA, Darcísio. A cidadania e a construção dos espaços públicos. Revista Desenvolvimento em questão. Ijuí:: Unijuí, ano 1, n. 2, jul-dez 2003, p. 39.

mas grandes, corporações que regem os destinos do planeta. (CORREA, 2003, p. 39).

Na mesma esteira da cidadania enquanto construção política e social ativa e permanente da sociedade, para Milton Santos (2007, p. 106):

A luta pela cidadania não se esgota na confecção de uma lei ou da Constituição porque a lei é apenas uma concreção, um momento finito de um debate filosófico sempre inacabado. Assim como o indivíduo deve estar vigiando a si mesmo para não se aredar pela alienação circundante, assim o cidadão, a partir das conquistas obtidas, tem de permanecer alerta para garantir e ampliar sua cidadania.¹⁷²

Sob tal horizonte, em países periféricos como o nosso, com níveis de injustiças e desigualdade explícitos e desproporcionais, é constante o desafio e a luta por espaços públicos de cidadania. Vivencia-se nas metrópoles, nas pequenas e médias cidades brasileiras, parafraseando o entendimento de Soja (2013), dois mundos: um denso núcleo urbano recheado de serviços e oportunidades e, em contraste, um mundo suburbano, periférico e com enormes precariedades, com sua população vivendo no limiar ou abaixo do nível de pobreza.

Realidade que se desdobra em diferentes escalas, do local ao global. Um cenário deprimente e preocupante “com desigualdade sem precedentes, polarização social, obsessão pela segurança e vigilância, abandono dos objetivos de bem-estar social, liberdades civis agonizantes, ecologia do medo e a incidência crescente da falta de moradia e pobreza” (SOJA, 2013, p. 159)¹⁷³.

Por isso a cidadania, enquanto processo de construção de espaços públicos compartilhados por todos em condições de sobrevivência digna, sinaliza para a necessidade de uma realização democrática da sociedade, cuja efetivação faz com que a articulação política dos segmentos excluídos torne-se fundamental para a superação das contradições do sistema capitalista. (CORREA, 1999, p. 40)¹⁷⁴.

Sob tal horizonte, a história e a geografia de alguns espaços públicos escolares paraenses, conforme analisado, carregam as marcas do descaso em seus espaços, podendo ser caracterizadoras de uma injustiça espacial. Anote-se, como ponto de partida, que a escola como um recinto e espaço físico-arquitetônico, expressa também uma linguagem e uma mensagem não-verbal, impregnada de significados e valores, geradora de construções de vivências sociais e cognitivas, de uma conotação estética, simbólica e formal intensa. Contextos e aspectos que sinalizam a estrita relação entre o homem e o

¹⁷² SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: EdUsp, 2007, p. 105.

¹⁷³ SOJA, Edward W. Para além de postmetropolis. Revista UFMG, v. 20, n. 1, p. 136-167, jun. jun. 2013, p. 159.

¹⁷⁴ CORREA, Darcísio. A construção da cidadania. Reflexões Histórico-Políticas. Ijuí:: Unijuí, 1999, p. 40.

ambiente, afetando o dia a dia e o bem-estar de todos. Em acréscimo, sobre as condições desiguais vivenciadas pelo Brasil, importa considerar os dados abaixo arrolados:

Já no Brasil, onde os 40% mais pobres participam com 7% na renda nacional, ao passo que os 10% mais ricos abocanham 50,6% da mesma, Benjamin constata um retrocesso assustador: “A renda dos 10% mais ricos era 34 vezes maior que a dos 10% mais pobres em 1960; essa relação passa para 40 vezes em 1970, 47 vezes em 1980 e atinge 78 vezes no censo de 1991” (1998, p. 91). No referente à população economicamente ativa somente 2,2% ganham mais de 20 salários mínimos mensais, sendo que 4,6% ganham entre 10 e 20 salários mínimos mensais. Na outra ponta, 70% dos trabalhadores que integram a força de trabalho no Brasil percebem menos de três salários mínimos mensais. [...] Os dados arrolados a título meramente exemplificativo servem como amostragem suficiente para deixar clara a gravidade da questão socioeconômica em termos de concentração de renda e de flagrante desigualdade nas condições de vida dos cidadãos. (CORREA, 1999, p. 43)¹⁷⁵.

Convém reconhecer que se torna difícil falar em cidadania no século XXI no Brasil em que, conforme Correa (2003, p. 46), de forma pontual, “esforços políticos, embora aparentemente alternativos, apenas reproduzem e legitimam a exclusão social, em razão de carecerem de potencial emancipatório”¹⁷⁶.

A cidadania existe enquanto ideário no aspecto jurídico – cidadania de papel –, mas distante da efetividade prática e política deste Estado Nação. Daí a importância da necessidade de políticas públicas sérias, comprometidas e contínuas que minorem essa desigualdade aviltante. Conforme Milton Santos (2007, p. 104), “Como categoria política, a cidadania pode e deve submeter-se a diversas propostas de realização: estamos no terreno de uma ideia que busca, de um lado, a sua teoria e que, de outro, busca a sua prática possível”¹⁷⁷.

Pois, o cenário escolar sombrio, degradado, sem luz e ventilação adequada, sem uma acessibilidade correta, com goteiras e telhado inadequado, com esgoto a céu aberto, temos como entender e configurar todo um aparato que legitima uma estrutura perversa, excludente, de uma injustiça espacial. Uma injustiça exercida, vivenciada e reconhecida pelo poder da negação, do não permitir ter. Realidade que frustra, oprime e destrói expectativas e anseios legítimos.

Numa passagem literária, o escritor português Eça de Queiroz (1845-1900), referindo-se criticamente ao espaço da sala de aula, que se coaduna com o contexto descrito ao conferir sentido e resgatar sensibilidades, escreve: “nem espaço, nem asseio,

¹⁷⁵ CORREA, Darcísio. A construção da cidadania. Reflexões Histórico-Políticas. Ijuí:: Unijuí, 1999, p. 43.

¹⁷⁶ CORREA, Darcísio. A cidadania e a construção dos espaços públicos. Revista Desenvolvimento em questão. Ijuí: Unijuí, ano 1, n. 2, jul-dez 2003, p. 46.

¹⁷⁷ SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: EdUsp, 2007, p. 104.

nem arranjo, nem luz, nem ar. Nada torna o estudo tão penoso como a fealdade [indignidade, feiura] da aula [do espaço escolar]" (1891, p. 112)¹⁷⁸.

Importa considerar, em acréscimo, que um elemento ou dimensão importante perpassa por esses espaços escolares – o simbólico. Pois, no que concerne à sua dimensão simbólica, o espaço escolar transmuda-se em veículo de um imaginário que legitima como fonte de identidade. É o espaço escolar entendido tanto na sua dimensão física como simbólica. Uma vez que é um meio materializado fisicamente, mas mediado por palavras, conceitos, significações, valores, representações, expectativas, memórias, sentimentos. Tem-se, assim, os espaços escolares como territórios produtores de significados e significantes por excelência.

Na experiência humana o espaço nunca é vazio. Ele é sempre o lugar repleto de significados, lembranças, objetos e pessoas, que atravessam o campo de nossa memória e dos nossos sentimentos, desperta tristezas e alegrias, prazeres e dores, tranquilidade e angústias.

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187)¹⁷⁹.

E assim sendo como espaços produtores de significados e significâncias, acabam por tornarem-se referências marcantes na história e na vida das pessoas. Eis que uma parcela considerável do tempo existencial, especialmente de maneira mais intensa nas etapas iniciais de vida, se passa (ou deveria se passar) dentro dos espaços escolares.

Dentre as várias vias analíticas a este respeito, com todos os seus paradoxos, conflitos e contradições, a escola ainda é vista culturalmente como um lugar de pertencimento, de socialização, sendo considerada por uma parcela significativa da sociedade, como o segundo lar. E retomando o trecho inicial, a fim de fechar o ciclo argumentativo, a cidadania também é uma questão política, tendo uma estreita relação com a esfera pública. E as escolas sendo espaços públicos, onde se convive com outros, as suas condições materiais devem ser indispensáveis para a realização da cidadania.

Cabe, portanto, ao exercício da cidadania num Estado Democrático de Direito, a construção de espaços públicos dignos, aptos a transformar realidades, fomentando ações inclusivas, melhorando a partilha dos espaços e fomentando a justiça espacial.

¹⁷⁸ QUEIROZ, Eça de. Uma campanha alegre (das Farpas). Volume II. Lisboa: Companhia Nacional, 1891, p. 112.

¹⁷⁹ LIMA, Mayumi W. Souza. Arquitetura e educação. São Paulo: Studio Nobel, 1995, p. 187.

4.2 Geografia e cidadania

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele
Paulo Freire – educador brasileiro

São profícuas as discussões que envolvem as temáticas da cidadania e da geografia. Havendo duas vertentes comuns nesse âmbito de estudo: na primeira, a cidadania aparece como um objetivo da geografia, estando entre a sua intencionalidade, todavia, essa intenção dependerá da corrente de pensamento que venha a enfatizar a temática. A segunda vertente traz a abordagem da geografia em suas manifestações espaciais ou territoriais.

Contudo, diante de existir diversas teorias sobre a temática da cidadania, sendo um espaço amplo de reflexão e crítica, discuti-la em sua dimensão espacial perpassa por dimensões variadas, tornando-se complexo seu estudo. Envolve diversos interesses e disputas em debate sobretudo no sistema capitalista onde a desigualdade campeia: poucos com muito e muitos com pouco.

Nesse aspecto, denota-se que espacialidade e cidadania não são temáticas dissociadas, embora a discussão sobre o espaço geográfico seja muito antiga, ela ganha uma dimensão significativa com a introdução de uma abordagem crítica a partir de Milton Santos. Conforme Milton Santos (2007, p. 65), “O resultado de todos esses agravos é um espaço empobrecido e que também se empobrece: material, social, política, cultural e moralmente”¹⁸⁰. O espaço físico e o espaço social não se dissociam.

Essa fusão torna pertinente discutir cidadania a partir da sua dimensionalidade espacial, pois a cidadania, enquanto prática e exercício, se dá efetivamente no cotidiano de suas relações temporais e espaciais. Não há cidadania sem tempo e sem espaço. Conforme Milton Santos (2002, p. 123)¹⁸¹:

Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu

¹⁸⁰ SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: EdUsp, 2007, p. 65.

¹⁸¹ SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e moção. São Paulo: EdUsp, 2002, p. 123.

tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar.

Cumprir situar, apenas a título de esclarecimento, que espaço e território são categorias geográficas com suas especificidades e definições próprias, mas que se interpenetram. Neste trabalho, embora sabedores de suas nuances conceituais, tomamos o entendimento do espaço\território como uma categoria dual, uma se ligando e se interpenetrando à outra, segundo relações de reciprocidade e correspondência. Apegando-se ao fato, também, de muitos estudiosos considerarem que são categorias ainda em processo de construção.

Nesta perspectiva, conforme Santos (2007, p. 80), “A capacidade de utilizar o território não apenas divide como separa os homens, ainda que eles apareçam como se estivessem juntos”. Trazendo a materialidade que induz a escassez, à desigualdade, à injustiça espacial.

Trazendo o desafio e a necessidade de observar o espaço concreto, materializado na vida, em que por vezes “nesse espaço humano circundante vivemos de modo tão óbvio que ele não nos chama a atenção em suas peculiaridades, e sequer refletimos mais a seu respeito” (BOLLNOW, 2000, p. 14)¹⁸². A presente pesquisa, ainda amparado em Bollnow (2000), pressupõe um recuo em relação ao modo cotidiano de ver, com certo nível de conformismo, para “um retorno àqueles fundamentos da vida, via de regra despercebida” (2000, p. 14).

Assim sendo, trazendo para o propósito dissertativo, temos presente que o alunado que estuda em escolas improvisadas, precárias e vulneráveis, que se acotovelam em espaços deficientes e sem acessibilidade adequada, que vive sem um futuro programado, torna-se um cidadão menor. Parafraseando Milton Santos (2007, p. 86) quando fala do cidadão brasileiro, temos que esses alunos:

[...] aspiram, sobretudo é alcançar, pelo menos, aqueles bens e serviços que tornam a vida mais digna. E é diante da consciência das impossibilidades de atingir mesmo aquele mínimo essencial que os pobres descobrem o seu verdadeiro lugar, na cidade e no mundo, isto é, sua posição social.¹⁸³

Tal abordagem certamente é muito mais complexa, não sendo suscetível este trabalho de esgotar toda a questão. Todavia fica o entendimento, incluindo o alunado de escolas públicas e precárias que: “O homem-cidadão, isto é, o indivíduo como titular de

¹⁸² BOLLNOW, Otto Friedrich. O homem e o espaço. Curitiba: UFPR, 2000, p. 290.

¹⁸³ SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: EdUsp, 2007, p. 86.

deveres e direitos, não tem o mesmo peso nem o mesmo usufruto em função do lugar em que se encontra no espaço total” (SANTOS, 2007, p. 112-113)¹⁸⁴.

Além disso, do ponto de vista arquitetônico, conforme ressaltam Frago e Escolano (1998, p. 75), “[...] o espaço não é neutro. Sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos – o espaço e a educação –, a fim de se considerar suas implicações recíprocas”¹⁸⁵.

Nessa esteira, a arquitetura e o ambiente exercem direta influência sobre a prática educacional e sobre os seus sujeitos. São ferramentas pedagógicas que interferem na constituição corporal e psicológica. Para Lima (1998), o espaço construído pelo homem interfere no processo educativo, seja de forma positiva ou negativa.

O espaço não se reduz, para nós, a relações geométricas, que determinamos como se nós mesmos, limitados ao simples papel de curiosos observadores científicos, nos encontrássemos externos a ele. Vivemos e agimos no espaço, e no espaço se dá tanto nossa vida pessoal como a vida coletiva da humanidade. (GRAF DÜRCKHEIM; MINKOWSKI. p, 367, apud BOLLNOW, 2000, p. 17)¹⁸⁶

Quando a escola não oferece espaços adequados, agradáveis ao sentido, equilibrados ambientalmente, acessíveis a todos, potenciamente inventivo, resta por tornar-se um entrave e obstáculo para o trabalho pedagógico, inclusive na perspectiva inclusiva. Hannah Arendt (2000, p. 123) que se destacou na pesquisa do resgate da política e da cidadania por uma perspectiva histórico-política, já anunciava que: “A igualdade não é um dado, mas um construído”¹⁸⁷. Tal reflexão aquece o debate histórico sobre a deficiência de políticas que venham a guarnecer e efetivar direitos e cidadania.

Doravante, é evidente que muitas podem ter as justificativas apresentadas: falta de recursos, distância dos centros de poder, burocracia, ausência de gestão, etc. Entretanto, não buscando apontar culpados ou erros, até porque, quiçá, tenhamos todos nós uma parcela particular de culpa, a narrativa aponta para a fabulação de um enredo cujo cerne é o espaço físico escolar destituído de um ambiente em que se possa crer num cenário de futuro melhor.

A ideologia da meritocracia está assim também presente nos espaços escolares, através da arquitetura reduzida à mediocridade de obras que mantêm intactos a taxa de lucro e os prazos políticos, e oferece, em consequência, a pior qualidade cultural e tecnológica para as crianças e a população de baixa renda (LIMA, 1989, p. 65).

¹⁸⁴ SANTOS, Milton. Espaço do cidadão. São Paulo: EdUsp, 2007, p. 112-1113.

¹⁸⁵ FRAGO, Augustin; ESCOLANI, Antonio Viñao. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 71.

¹⁸⁶ BOLLNOW, Otto Friedrich. O homem e o espaço. Curitiba: UFPR, 2000, p. 17.

¹⁸⁷ ARENDT, Hanna. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 123.

É atual no Brasil, há vários anos, para a maioria das edificações das escolas públicas, os governos adotarem um projeto padrão que visa principalmente o funcionalismo e a economia financeira na obra. Mas, essa padronização está distante de alcançar uma escola com espaços flexíveis, amplos e generosos, propiciando uma educação mais libertadora. Eis que se cada vez mais as escolas possuem:

Poucos espaços para o desenvolvimento e o aprendizado do viver coletivo, da partilha, da solidariedade, das regras traçadas em comum, justamente numa época histórica em que o crescimento demográfico, as crises econômicas-sociais e a pluralidade exigem, de cada um, a capacidade de saber-se ser humano, isto é, inserido e de atos responsáveis, tanto dos coletivos próximos quanto de uma comunidade internacional (LIMA, 1995, p. 194).

O espaço escolar deve ser adequado para uma educação humanizada e libertadora. Devendo ter lugares físicos mais adequados e com qualidade ambiental: luminosidade, ventilação, acústica, espaço e acessibilidade, utilizando materiais inovadores e que possa ter um maior contato com a natureza, ainda mais por estamos em solo amazônico. É dar importância à relação do ser humano com o espaço e o meio ambiente em que se encontra. Sendo válidas as palavras de Bollnow (2000, p. 290)¹⁸⁸:

A diferença consiste em não ser o homem alguma coisa dentro das coisas, mas um sujeito que se relaciona com seu meio ambiente, e podemos caracterizar isso, até aqui, por sua intencionalidade. Uma vez que ele se relaciona com as coisas no espaço – o homem não é ele próprio algo interior ao espaço, é sua relação com as coisas que é caracterizada pela sua espacialidade. Ou, em outras palavras: o modo como o homem se encontra no espaço não é uma determinação do espaço cósmico que o circunda, mas de um espaço intencional, referido a ele como sujeito.

Para tanto, é necessário empenho nas políticas públicas para que possa atuar de maneira multidisciplinar, agregando distintos saberes e conhecimentos, dando importância a uma abordagem mais interacionista, favorecendo a relação homem-ambiente.

Visto que, as características físicas e ambientais do espaço escolar influenciam no processo de aprendizagem, independentemente do método pedagógico adotado. Devendo-se adequar e aperfeiçoar os espaços físicos.

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possuiu uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa. A ocupação do espaço, sua utilização supõe sua constituição como lugar. O 'salto qualitativo' que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina: o lugar se constrói. Constrói-se 'a partir do fluir da vida' e a partir do espaço como suporte: o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para

¹⁸⁸ BOLLNOW, Otto Friedrich. O homem e o espaço. Curitiba: UFPR, 2000, p. 290.

converte-se em lugar, para ser construído (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 61)¹⁸⁹.

Oportuno refletir alternativas ao sistema educacional por meio da qual seja parte de uma pedagogia em se possa questionar o paradigma moderno e possibilite uma escola que busque pensar e encontrar alternativas para o seu futuro. Alternativas mais inclusivas, dialógicas, participativas, emancipatórias e ambientalmente equilibradas, pois “não se deve esquecer que a escola, como qualquer outro tipo de habitação, incluída a própria casa, é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 45)¹⁹⁰.

Assim sendo, necessário inferir, numa perspectiva freireana, que a escola estaria mais adequadamente cumprindo seu papel primordial com uma educação libertadora, permitindo aos educadores e educandos conhecimentos para que pudesse “ler o mundo” para transformá-lo (FREIRE, 1986)¹⁹¹, e tal realidade também passa pelo lugar e espaço físico escolar.

Embora tenhamos uma admirável legislação garantidora dos direitos fundamentais, contudo, na prática, uma massa imensa de pessoas não tem acesso aos direitos mais básicos como dignidade, igualdade e justiça espacial. De qualquer modo, o escopo aqui dissertado não era, neste momento, apontar ou indicar soluções. Mas provocar discussões e reflexões, levar a perspectiva de mudar as lentes e fazer com que algo mude nesses cenários que insistem em permanecer na contemporaneidade.

É a oportunidade que a escola possa se tornar um dos lócus de debate de uma nova política da espacialidade, que assim como a história em Paulo Freire é o campo das possibilidades humanas, os espaços escolares, na sua dimensão física, também o possam ser. Nestes termos, parafraseando um antigo provérbio árabe, não se pode declarar que as estrelas estão mortas só porque o céu está nublado. Ou, poeticamente falando do nosso solo pátrio, como diria Mário Quintana: “Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las [...] Que triste os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas” (QUINTANA, 1994, s.n.)¹⁹².

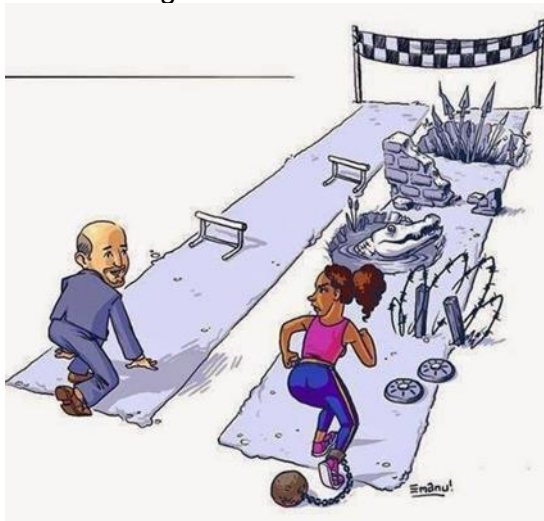
¹⁸⁹ FRAGO, Antônio Vinão; ESCOLANO, Augustin. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 61.

¹⁹⁰ FRAGO, Antônio Vinão; ESCOLANO, Augustin. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 45.

¹⁹¹ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

¹⁹² QUINTANA, Mário. Nova antologia poética. São Paulo: Globo, 1994, s.p.

Figura 5 – Charge – Os obstáculos da caminhada



Fonte: blogdaftm.com.br (2021)¹⁹³

¹⁹³ Disponível em <http://praticassocioeducativas.blogspot.com/2014/11/escola-justa-utopia-ou-possibilidade.html> - acesso em junho de 2021.

5. JUSTIÇA ESPACIAL – TEXTOS E CONTEXTOS

*A injustiça num lugar qualquer é
uma ameaça à justiça em todo lugar.*
Martin Luther King – ativista americano

*No pequeno mundo onde as crianças levam sua existência não há
nada que seja percebido e sentido tão profundamente como a injustiça.*
Charles Dickens – escritor inglês

5.1 Justiça – conceitos e apontamentos iniciais

Este tópico inicial, por meio de um exercício teórico, traz alguns apontamentos em torno do debate conceitual e entendimento do termo ‘justiça’. Parte do pressuposto da necessidade de entender melhor o que seja ‘justiça’ para posteriormente adentrar a análise atinente à discussão sobre justiça espacial, no âmbito geográfico, consentâneo com seus espaços ditos (in)justos.

A ideia de justiça permanece a ser de interesse permanente na sociedade, encontrando--se entre as mais antigas da tradição ocidental. Conforme Pirie (2022), historicamente reporta-se à Grécia Antiga, à antiguidade clássica, sendo que “por séculos, desde o tempo de Aristóteles, Homero e Platão, a humanidade tem se interessado pela justiça” (PIRIE, 2022, p. 13)¹⁹⁴. Contudo, diferentes noções de justiça suscitaram em cenários históricos e povos diversos.

Nos tempos atuais, dentro do cenário ocidental, sua conceituação revela um caráter polissêmico, controverso e difuso. Havendo um conjunto de entendimentos diferenciados os quais se podem recorrer. “Apesar da avalanche de escritos sobre o caráter da justiça que marcaram a última década, parece que a justiça permanece como uma espécie de enigma” (PIRIE, 2022, p. 14). Noutras palavras, muitos podem ser os caminhos para tratar do conceito de justiça, existindo na contemporaneidade distintas visões e abordagens em torno do seu entendimento.

A priori, o desejo de justiça é indiscutível, em todos os tempos e espaços, “o senso se justiça é uma crença profundamente arraigada na mente de muitos (inclusive eu” (HARVEY, 1973, p. 16 *apud* PIRIE, 2022, p. 15). Contudo, a sua definição ou opção conceitual, diante dos variados tipos de entendimentos, torna-se complexo. Pois, algo que

¹⁹⁴ PIRIE, Gordon H. Sobre a Justiça Espacial. Revista Cidades, vol. 14, n. 23. Chapecó-SC: UFFS, 2022, p. 13.

pode parecer justo em determinado tempo e espaço, pode ser totalmente injusto noutro. Ainda mais se a justeza for alicerçada em caráter estritamente subjetivo. “Numa comunidade de pessoas enganadas ou insensíveis, um espectador não poderia dizer nada sobre flagrantes injustiças” (PIRIE, 2022, p. 15)¹⁹⁵. Portanto, não existe uma definição conceitual-teórica perfeita, mas uma opção de escolha e resposta necessariamente limitada.

Para o propósito do presente trabalho opta-se por um modelo teórico-conceitual de justiça que melhor possa se adequar com a abordagem geográfica aqui dissertada e o objeto geográfico em estudo. Uma opção em que o debate sobre cidadania, acesso a bens e serviços, a busca de uma sociedade mais equilibrada, com menores níveis de discriminação, exclusão, marginalização reporta-se, necessariamente, pelo entendimento de justiça, dialogando com a (in)justiça espacial.

Neste aspecto, urge perfilhar que adentramos a um patamar interdisciplinar, adotando um caráter pragmático de reconhecimento:

[...] que nenhuma ciência é dona da verdade; e todas as ciências, sejam naturais, exatas, biológicas ou humanas, são convocadas a buscar o diálogo e a complementariedade recíproca, exercendo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como condição de exercício de criticidade. (KROHLING, 2010, p. 26)¹⁹⁶.

Nesse itinerário trazemos a ideia nuclear do pensamento de um dos mais importantes filósofos do século XX, o estudioso americano da Universidade de Harvard John Rawls (2016) ao afirmar que a estrutura básica da sociedade não deve ser cúmplice de uma distribuição desigual. Entendendo-se por estrutura básica da sociedade o modo pelo qual são distribuídos direitos e liberdades, bem como, a divisão das vantagens da cidadania em termos de renda, bens e riqueza para todos.

O entendimento teórico do filósofo político John Rawls, é bem mais complexo, denso, sistemático e abrangente, todavia, didaticamente recortamos a cadeia teórica do seu pensamento. Trazendo o que move sua crença nuclear que é entender a justiça como um ideal realizável e que passa pela dimensão da igualdade para todos. Conjuntura conceitual e teórica que auxilia na discussão do debate em tela.

O fato é que Rawls traz relevantes contribuições ao debate sobre justiça social, ao representar um retorno à preocupação com a ética e com a justiça, mas com uma finalidade

¹⁹⁵ PIRIE, Gordon H. Sobre a Justiça Espacial. Revista Cidades, vol. 14, n. 23. Chapecó-SC: UFFS, 2022, p. 15.

¹⁹⁶ KROHLING, Aloísio. Direitos humanos fundamentais: diálogo intercultural e democracia. São Paulo: Paulus, 2010, p. 26.

específica: a construção de uma sociedade bem ordenada, dialogando com uma concepção pública de justiça (LOIS; PINHEIRO, 2012, p. 1-3)¹⁹⁷ que dialoga, geográfica e interdisciplinarmente, com a temática da justiça espacial que ora se disserta.

Nestes termos: “A justiça de um esquema social depende essencialmente de como se atribuem direitos e deveres fundamentais e das oportunidades econômicas e condições sociais que existem nos vários setores da sociedade” (RAWLS, 2016, p. 08)¹⁹⁸. Pois a estrutura básica da sociedade pode construir e reproduzir realidades que marcam negativamente a existência humana. Para Lois e Pinheiro (2012, p. 7), referindo-se as obras de Rawls:

A estrutura básica pode produzir efeitos profundos que marcam a vida dos homens desigualmente quando eles nascem em condições desiguais. Para alguns, essas desigualdades são inevitáveis. Rawls propõe que sejam aplicados os princípios da justiça social a essa estrutura, a fim de que elas sejam minimizadas.

O pensamento de Rawls passa pela ideia que a verdadeira justiça detém em sua essencialidade a dimensão da igualdade, “em que as mesmas liberdades básicas são oferecidas para todos os cidadãos, através da distribuição de bens primários, que incluem os direitos, liberdades e oportunidades, renda e riqueza, e as bases sociais da autoestima” (PINHEIRO; DIAS, 2019, p. 19)¹⁹⁹.

É a perspectiva de uma sociedade menos desigual, com um ideal igualitário, em que se busca estabelecer um parâmetro de justo para a sociedade e considera o Estado, enquanto agente político e público, como garantidor dessa promessa. E segundo Pinheiro e Dias (2019, p. 33)²⁰⁰: “Para a sociedade Rawlsiana a educação fundamental é o instrumento que potencializa e proporciona a autonomia do indivíduo. Este teórico teve profunda preocupação com o conhecimento e a educação”.

Nesse diapasão, muito embora Rawls entenda que há diferenças humanas decorrentes de variados fatores: gênero, saúde, força física, capacidade intelectual, no entanto não são impedimentos para que todos possam ser membros cooperativos da sociedade ao longo da sua existência. Nesse aspecto, cabe trazer um fragmento de sua

¹⁹⁷ LOIS, Cecilia Caballero; PINHEIRO, Tomaz Martinez. Justiça, igualdade e constituição em John Rawls: consenso constitucional e democracia na justiça como equidade. *Confluências*, vol. 14, n. 2. Niterói: PPGSD-UFF, dezembro de 2002, p. 1.

¹⁹⁸ RAWLS, David. *Uma teoria da justiça*. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2016, p. 08.

¹⁹⁹ PINHEIRO, Shirley da Costa; DIAS, Jean Carlos. Da igualdade à desigualdade: uma questão de escolha à luz da teoria de John Rawls. *Rev. de Teorias da Justiça*, vol. 5, n. 1, p. 17-38, Goiânia: 2019, p. 19.

²⁰⁰ PINHEIRO, Shirley da Costa; DIAS, Jean Carlos. Da igualdade à desigualdade: uma questão de escolha à luz da teoria de John Rawls. *Rev. de Teorias da Justiça*, vol. 5, n. 1, p. 17-38, Goiânia: 2019, p. 19.

obra: “[...] embora os cidadãos não tenham capacidades iguais, tem de fato, ao menos no grau mínimo essencial, as faculdades morais, intelectuais e físicas que lhes possibilitam ser membros plenamente cooperativos da sociedade ao longo de toda vida (RAWLS, 2016, p. 104).

Nestes termos, não existindo uma sociedade bem-ordenada, socialmente justa, “os anseios da sociedade e os bens primários não alcançaram a totalidade das pessoas, ferindo o princípio de justiça prioritário de liberdades básicas iguais, por meio do qual se pode exigir qualquer outro direito (bem)” (PINHEIRO; DIAS, 2019, p. 35)²⁰¹.

Conforme mencionado os diversos entendimentos sobre a justiça, conforme Pinheiro e Dias, 2019, p. 20: “as teorias de justiça antigas e contemporâneas mesmo sendo diferentes e serem muitas vezes conflitantes, ainda parecem ter como ponto comum a busca pela igualdade, embora sob enfoques diferentes”. Ou seja, o caráter polissêmico do ideário de justiça, sem mencionar a instabilidade discursiva da literatura em torno da justiça parece ancorar na ideia de igualdade.

Essa novidade da igualdade, parafraseando o jurista Aloísio Krohling (2010), rompe com a ideia de servidão, de lugar natural a traz a igualdade como uma realidade conatural “ao ser humano e, nesse sentido, todos nascem iguais e como tais devem ser considerados. E nada há que preceda [...] esses valores naturais: nem nascença, nem sangue, nem cor, nem religião, nem sexo, nem etnia ou outra diferença”²⁰².

Cabendo neste particular assinalar, que a teoria Rawlsiana desenvolve um arquétipo teórico conceitual, tendo a justiça como equidade, atrelado a uma preocupação com a questão da desigualdade enquanto dimensão pública e política, que passa por uma sociedade melhor ordenada. Para Rawls (2016, p. 66), “justiça é a primeira virtude das instituições sociais”²⁰³. Contexto esse que dialoga com o estudo em tela.

Contudo, quando o termo justiça vincula-se ao termo espacial, parece, num primeiro momento soar estranho. Pode os mais desavisados indagarem se não seria uma nova subdivisão da ‘Justiça’? Ou um campo teórico específico da Ciência do Direito? Até porque o campo do Direito (enquanto ciência) e da Justiça (instituição aplicadora do Direito), seja no campo do conhecimento ou do entendimento popular, detém uma renomada tradição.

²⁰¹ PINHEIRO, Shirley da Costa; DIAS, Jean Carlos. Da igualdade à desigualdade: uma questão de escolha à luz da teoria de John Rawls. Rev. de Teorias da Justiça, vol. 5, n. 1, p. 17-38, Goiânia: 2019, p. 19.

²⁰² KROHLING, Aloísio. Direitos humanos fundamentais: diálogo intercultural e democracia. São Paulo: Paulus, 2010, p. 13.

²⁰³ RAWLS, David. Uma teoria da justiça. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2016, p. 66.

Mas, conclui-se, que falar de justiça espacial em diálogo com a Geografia, nos moldes atuais, é também falar de igualdade. Sendo essa associação, ao que parece, a ideia proeminente nos estudos recentes no campo geográfico em diálogo com o ideal de Justiça. Muito embora, não sem críticas e questionamentos plausíveis, como o faz Gordon Pirie (2022):

Reservar a expressão “justiça espacial” (ou mesmo ‘justiça locacional’) para uso quando se aborda a justeza da distribuição setorial, social ou regional de atributos como localização, proximidade e acessibilidade não demanda critérios de julgamento que sejam espaciais ao invés de sociais. A expressão “justiça espacial”, mais uma vez, aparece como uma forma abreviada de “justiça social no espaço” [...]. Conceitualizar a justiça espacial em termos de uma perspectiva de espaço como um processo, e talvez em termos de noções radicais de justiça, permanece como um desafio exigente e, não improvável, a única ocasião que pode haver para exigir e construir um conceito de justiça espacial. (PIRIE, 2022, p. 20)²⁰⁴.

Esse estreito conjunto de opções teóricas, buscando o diálogo reflexivo e a complementariedade possível e recíproca, é condição de exercício e construção da criticidade acadêmica. Ao se recorrer a teoria Rawlsiana, tendo o Estado como agente público e político facilitador dessa dinâmica igualitária, tal opção facilita a construção desse itinerário teórico dissertativo, tendo a contribuição de outros pensadores para avançar na demanda, como adiante fazemos.

5. 2 Uma introdução didática sobre Justiça Espacial à luz da teoria de Edward Soja

Iniciemos, didaticamente, pensando e contemplando a cidade de Belém, capital do Estado do Pará, com uma população superior estimada em um milhão e meio de pessoas e dividida em 78 bairros e 08 distritos (IBGE, 2020). Pensar seus movimentos e redes urbanas, seus serviços, o fluxo intermitente de pessoas, veículos, mercadorias, capitais e tantas outras realidades complexas e complementares, fazedora dessa cidade em solo paraense a qual se auto intitula ‘Capital da Amazônia’.

Essa metrópole urbana, pela sua dimensão e contingente populacional, necessita de uma extensa rede de transporte público, de muitas estradas, de múltiplos serviços, seja no âmbito público ou privado: saúde, educação, tecnologia, segurança, justiça, etc. Todos esses serviços e espaços que os comportam não são postos de modo neutro ou desinteressado, nem tão pouco igual ou equânime para toda a cidade belenense.

²⁰⁴ PIRIE, Gordon H. Sobre a Justiça Espacial. Revista Cidades, vol. 14, n. 23. Chapecó-SC: UFFS, 2022, p. 20.

Há serviços oferecidos em bairros centrais, considerados nobres de Belém –como Umarizal e Nazaré – e serviços que são desiguais, deficientes ou mesmo inexistente em bairros ditos periféricos – Tapanã e Guamá. Basta citar serviços como de saúde, de justiça, de segurança, infraestrutura sanitária, educação ou transporte público.

Verifica-se que há uma eleição da oferta de serviços, atrelado a avaliação das políticas públicas, contexto que pode trazer discriminações espaciais. Pois, assenta-se numa eleição social que privilegia determinados serviços e bens para determinados espaços em detrimento de outros. Havendo, decorrente desse ato, consequências geográficas e espaciais com repercussão no social. Em que, em geral, as periferias são desvalorizadas e estigmatizadas.

Nesse sentido, baseado em Edward Soja (2014), reconhecidamente um geógrafo humanista crítico, a maneira mais elementar para anunciar a injustiça espacial é analisar a distribuição desigual dos serviços. Vislumbra-se a discriminação espacial que privilegia os ricos em detrimento dos pobres, com todos os seus efeitos: exclusão, marginalização, impotência, violência, menor expectativa de vida, maiores indicadores de mortalidade infantil, etc.

Para Soja (2014), tudo que é social é simultâneo e inerentemente espacial, da mesma forma que todo espaço é simultâneo e socialmente socializado. Assim sendo, podemos afirmar que na geografia, a espacialidade torna-se atrelado a própria dimensão da justiça, a qual, por sua vez, se constrói socialmente em determinado tempo e espaço. Até porque não há justiça sem tempo, nem espaço.

Esta contextualização traz implícita, seja teórica ou praticamente, o conteúdo da ideia e ancoragem da dimensão do que podemos entender como justiça espacial. Muito embora, por ser um entendimento ainda recente, não existe uma definição conclusiva e fechada em si mesma.

É adequado, porém, mostrar que o significado de justiça, tal como pode ser incorporado no conceito de justiça espacial, está longe de ser estabelecido. [...] Uma incursão apresada na vasta e muitas vezes inflexível literatura não é uma maneira de começar a moldar um conceito convincente de justiça espacial. (PIRIE, 2002, p. 15)²⁰⁵.

No entanto, indubitavelmente, se extrai que é possível uma aliança e diálogo estreito entre justiça e espaço. Este embate discursivo, conforme Soja (2014), pode ser um

²⁰⁵ PIRIE, Gordon H. Sobre a Justiça Espacial. Revista Cidades, vol. 14, n. 23. Chapecó-SC: UFFS, 2022, p. 15.

estimulante campo de atuação, discussão e análise, tendo ganhado visibilidade e força em tempos recentes.

Oportuno registrar que o entendimento de justiça espacial pode ser perspectivado a partir de várias escalas, podendo fazer referência ao espaço numa escola, “numa residência, num bairro, cidade, região, estado, ou que emergem a partir das próprias características desses locais ou territórios” (MADEIRA; VALE, 2015, p. 197)²⁰⁶.

Presente está que a relação entre justiça e espaço possui uma abordagem ampla, fecunda e bastante atual também para diversos campos do conhecimento: geográfico, jurídico, urbanístico, sociológico, político, antropológico, econômico, etc. Seja para denunciar, analisar ou resolver problemas da nossa sociedade em que esse binômio justiça e espaço encontram-se, por vezes, completamente dissociados.

Conforme anteriormente mencionado, movendo-se entre os extremos, há bairros ricos com toda carga e equipamento urbanístico, enquanto outros bairros pobres e periféricos com suas infra dotações, sendo em geral desvalorizadas e estigmatizados. Eis uma moeda de dupla face: (in)justiça espacial.

Parafraseando Soja (2014), há persistências de desequilíbrios e injustiças sociais sendo produto de um capitalismo que drena riquezas, bens e serviços para determinadas áreas em detrimento de outras. É trazer a ideia-força e entendimento “de que ‘o espacial molda o social tanto quanto o social molda o espacial’ (Soja, 2009, p. 3), que o autor [Soja] designa ‘dialética socioespacial’” (MADEIRA; VALE, 2015, p. 198).

Assim sendo, nesse jogo de escalas e de relações dialéticas, há reproduções de injustiças com a perpetuação de suas desigualdades. Há causalidade da justiça e da injustiça incorporadas no espaço. Não sendo “difícil estabelecer uma relação entre justiça espacial, desigualdades de desenvolvimento e bem-estar à escala da região, inter-regional ou continental no quadro da economia capitalista contemporânea” (MADEIRA; VALE, 2015, p. 198).

Sendo que Soja sugere a necessidade de uma responsabilidade territorial sobre o espaço, evitando essas profundas injustiças. Fazendo acender diálogos teóricos acerca da dignificação dos espaços. Conforme Van Den Brule²⁰⁷, na sua resenha sobre o livro de Soja (2014):

²⁰⁶ MADEIRA, Paulo Miguel; VALE, Mário. Desigualdade e espaço no capitalismo contemporâneo: uma questão de (in)justiça territorial? *Geosp – Espaço e Tempo*, v. 19, n. 2, ago. 2015, p. 197.

²⁰⁷ VAN DEN BRULE, David Melo. Resenha do livro: Em busca de la justicia espacial, de Edward Soja. *E. ACTA Geográfica, Boa Vista*, v. 12, n. 30, set-dez. 2018, p. 236.

A busca por justiça espacial envolve quatro aspectos: primeiro a compreensão de que a geografia é socialmente produzida; segundo o poder é parte dos conflitos da justiça e a análise das questões de poder é inerente a uma análise séria do que seja justiça; terceiro acredita na possibilidade de que as ações socioespaciais podem mudar as geografias opressivas; e, por último, propõe que a nova consciência espacial forneça elementos para unificar os diversos movimentos sociais e organizações em busca por justiça espacial (DEN BRULE, 2014, p. 236).

Nestes termos, a questão da justiça interessa à Geografia. Não sendo algo recente, permitindo a ambas as áreas frutíferos embates e diálogos. Sendo uníssonos que o debate em torno da justiça vem auferindo espaço na Geografia, sobretudo a partir de 1970, conforme Legroux (2002)²⁰⁸.

Em tempos recentes o conceito de (in)justiça espacial parece ganhar mais força e notoriedade entre os estudiosos e intelectuais a partir do final da última década do século XX. Destacando-se, especialmente nas pesquisas do campo geográfico, tendo como temática o espaço urbano associado ao termo justiça, os trabalhos desenvolvidos por Harvey (1980), o qual empregou o termo justiça social e Soja (2009), que utilizou a expressão justiça espacial. Muito embora diversos outros geógrafos tenham contribuído sobre esse tema.

Atualmente, o pensamento de Edward Soja, a partir de sua condição de geógrafo humanista crítico, suscita profundas e contemporâneas discussões tocantes ao espaço. Faz tecer estreitas relações entre o espaço, a vida e as decisões humanas, com o reconhecimento que todos os sujeitos são espaciais, além de temporais e sociais. Sendo que esse entrelaçamento termina por produzir geografias opressivas ou libertadoras, havendo a necessidade de uma outra consciência espacial que possa guiar as decisões humanas.

Para Soja (2013, p. 138)²⁰⁹ essa perspectiva crítica e analítica que ressoa sobre a espacialidade urbana nunca esteve tão fecunda discursivamente, atual e espraiada em diversos campos do conhecimento:

Uma perspectiva espacial crítica nunca esteve tão disseminada, tão direcionada para as cidades e a vida urbana e tão profícua em ideias inovadoras no que se refere à economia, política, cultura e mudança social de modo mais generalizado. Nos dias de hoje, nenhum estudioso, seja qual for seu interesse, pode se dar ao luxo de não ser, de alguma forma, um geógrafo urbano.

²⁰⁸ LEGROUX, Jean. Teorias da justiça social e espacial: diálogos com a geografia a partir da década de 1970. *Geosp*, v. 26, n. 1, e-188003, abr. 2002.

²⁰⁹ SOJA, Edward W. Para além de postmetropolis. *Revista UFMG, Belo Horizonte*, v. 20, n. 1, p. 136-167, jan. jun. 2013.

Implícito encontra-se um convite-ação para a abordagem da espacialidade na sociedade atual, com tantas mazelas e desigualdades, dentro de uma perspectiva crítica. Sobretudo o espaço urbano, no contexto moderno, que condensa variadas contradições e tensões. Abrindo aspectos na busca de uma justiça espacial que dialoga com o direito a uma cidade mais justa, encontrando ressonância com o pensamento de Henri Lefebvre e David Harvey, a quem em suas obras o próprio Soja também menciona e traz como referência.

É a possibilidade de incorporar, amplificar e adotar um discurso geográfico numa perspectiva espacial crítica, percebendo as reais geografias subjacentes. Com todo um potencial teórico e empírico, que se conecta com um ideário de comprometimento social e democrático, visando ações práticas direcionadas a melhorar o mundo que vivemos, com a redução de exclusões e opressões. Buscando, nesse itinerário discursivo e prático, alcançar uma maior justiça social e um ideário democrático que também passa pelo espaço. Sendo a premissa e promessa esta que norteia a busca da justiça espacial.

5.3 Em busca de um conceito – (in)justiça espacial

*Isso não é o vento nas árvores, meu menino.
Não é uma canção para a estrela solitária.
É o bramido selvagem de nossa luta diária.*
Bertold Brecht – dramaturgo alemão

Na busca de um sentido teórico e prático sobre a justiça espacial, de início, tem-se presente que o espaço associado a ideia de justiça tem consequências geográficas. A espacialidade injusta, com suas causas e efeitos, que também agrega processos políticos, se constrói social e historicamente no tempo.

Reconhece-se, contemporaneamente, que há uma relação intrínseca e dialética entre a dimensão social e espacial com a vida humana. Não encontrando sua discussão e análise dissociada de outros ditames como democracia, direitos humanos, dignidade existencial, cidadania, paz social, etc.

É entender o espaço, neste contexto crítico-dialético, como uma realidade de manutenção ou conversão de desigualdades, racismo, exclusão, pobreza, exploração,

dominação econômica, com todas outras formas de opressão e discriminação. Conforme Van Den Brule²¹⁰ na sua resenha sobre o livro de Soja (2014)

Ao construir uma teoria da justiça espacial, o autor (SOJA) considera a necessidade de uma reestruturação ontológica, essa nova interpretação baseia-se no seguinte tripé: o ser é social, temporal e espacial. O professor raciocina que “todas las teorías están arraigadas en hipótesis ontológicas sobre la existencia humana y la naturaleza del mundo en el que vivimos” (SOJA, 2014, p. 109).

Há todo um entorno complexo e sistêmico, ultrapassando a dimensão física, que cerca a visão da justiça espacial. Incorporando também facetas sociais, históricas e espaciais, em que o olhar inter, trans ou multidisciplinar torna-se necessário e mais privilegiado.

Oportuno frisar que é uma temática recente de estudo, sendo que a expressão justiça espacial não aparecia praticamente na doutrina até o fim do século XXI, pelo menos em inglês (SOJA, 2014). É um conceito que tem ganhado força, sobretudo em tempos recentes. Em seus estudos, Soja (2009), enfatiza que a “[...] causalidade espacial da justiça e da injustiça e também da justiça e da injustiça [...] estão incorporadas na espacialidade” (SOJA, 2009, p. 3). É a dimensão espacial moldando o social, da mesma forma que o social molda o espacial. Noutros termos, dimensões injustas afetam o espaço. Injustiças se criam e se mantêm através dos espaços.

Quanto a origem da espacialidade da justiça, apegando-se desde a antiguidade das cidades-estados gregos até a atualidade do século XXI, Van Den Brule²¹¹, apoiado em Soja (2014), traz a contribuição que

O próprio termo justiça espacial surge, de início, cunhado por justiça territorial pelo urbanista Bleddyn Davies (1968) em seu livro *Social needs and resources in local services*. Esse conceito foi atualizado por David Harvey na obra *Justiça Social e a Cidade*, publicada em 1973, marco referencial para a geografia urbana. Outras obras significativas, e com fontes variadas, foram elaboradas ao longo dos anos no tocante ao tema. Destacam-se: a tese de doutorado de John O’Laughlin (1973); o livro de Alain Reynaud, *Société, espace et justice* (1981); a obra de G. H. Pirie, *On Spatial Justice* (1983); o trabalho de Steven Flusty, *Building Paranoia* (1994), entre outros. Na atualidade, destacam-se autores como Neil Brenner, Mustafa Dikeç e Mark Purcell. No entanto, as bases utilizadas pelo autor estão contidas nas obras de David Harvey e Henri Lefebvre (SOJA, 2014).

²¹⁰ VAN DEN BRULE, David Melo. Resenha do livro: Em busca de la justicia espacial, de Edward Soja. E. ACTA Geográfica, Boa Vista, v. 12, n. 30, set-dez. 2018, p. 236.

²¹¹ VAN DEN BRULE, David Melo. Resenha do livro: Em busca de la justicia espacial, de Edward Soja. E. ACTA Geográfica, Boa Vista, v. 12, n. 30, set-dez. 2018, p. 236.

Embora seja recente a discussão, há novos aportes e elementos que vão aos poucos buscando evoluir na definição do que seja justiça espacial. Encontrando-se referência no livro de Soja intitulado *Postmetropolis*²¹², traduzido no Brasil, que amplia o estudo das novas formas urbanas com suas conseqüentes disparidades econômicas e polarização social crescente, geradoras de problemas fundamentais de desigualdade e injustiça. Conforme Soja (2013, p. 138)²¹³ o “espaço é socialmente produzido e como essa espacialidade ressoa afetando vidas individuais e coletivas”.

Nesta proposição teórica e argumentativa, atinente ao fecundo e atual diálogo entre justiça e espaço, Soja afirma que:

A nova consciência espacial que argumentei estar orientando a busca pela justiça espacial pode ser apresentada por uma série de proposições geográficas básicas: 1) geografias humanas são produzidas socialmente (refletindo a noção de Lefebvre da produção social do espaço social); 2) instiladas de poder social, essas geografias criadas podem ser tanto opressivas quanto capacitadoras (seguindo a conceituação de Foucault sobre as relações entre espaço, conhecimento e poder); 3) geografias opressivas ou injustas podem ser mudadas, tornadas menos opressivas e mais justas, por meio da ação socioespacial orquestrada; e 4) a nova consciência espacial e as lutas coletivas pela geografia podem fornecer um efeito unificador para a coalizão entre diversas organizações e movimentos sociais, aumentando a importância estratégica da busca por justiça espacial. (SOJA, 2013, p. 162)²¹⁴.

A partir da literatura e entendimento predominante atual, quando se aborda a relação entre justiça e geografia, não raro encontrar outros termos usados tais como: justiça territorial, justiça ambiental, geografia da justiça social, urbanização da injustiça, entre outros. Frisando que referidos discursos e debates sobre referidas temáticas contribuíram para a conceituação e a utilização do termo específico de justiça espacial.

Sendo o termo ‘justiça espacial’, o adotado pelo presente trabalho dissertativo, ressaltando a dimensão espacial vinculada a dimensão social humana e toda a dialética que o debate incorpora e induz.

Conforme Soja (2014), a justiça espacial não é uma forma alternativa ou outra forma de fazer justiça, representa apenas uma ênfase particular e uma visão interpretativa.

²¹² “O termo pós-metrópole foi empregado como um conceito composto, propositalmente vago, que se refere aos diversos aspectos da mudança urbana que foram identificados e às literaturas específicas e especialmente ricas (discursos) que emergiram do esforço de dar um sentido prático e teórico a essas mudanças. (SOJA, 2013, p. 143).

²¹³ SOJA, Edward W. Para além de postmetropolis. Revista UFMG, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 136-167, jan. jun. 2013, p. 138.

²¹⁴ SOJA, Edward W. Para além de postmetropolis. Revista UFMG, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 136-167, jan. jun. 2013, p. 162.

É trazer uma perspectiva mais crítica, abrindo novos caminhos de pensamento, estudo e discussão, enriquecendo ideias e práticas existentes.

Estando presente que todos os indivíduos são seres espaciais e temporais. Movem-se entre espacialidades e temporalidades existenciais, numa intrincada relação que se interpenetram e se complementam. O espaço e o tempo não são vazios. São vidas humanas tecidas entre espaço-tempo e geografia-história, tecendo biografias.

A espacialidade constitui o foco principal da visão geográfica. Privilegia-se o entendimento de que espaço não é um palco no qual a sociedade vive, mas é produto dessa sociedade e condição de sua existência, portanto, capaz de influenciar decisivamente as diferenças tanto no modo de existir como na reprodução das diferenças. (VASCONCELOS, CORREA, PINTAUDI, 2013, p. 9)²¹⁵.

Sobre essa perspectiva espacial, em determinado tempo, as vidas e dramas desses sujeitos podem sofrer efeitos positivos ou negativos. É dar-se conta que as geografias e histórias vividas, incorporadas em suas existências biográficas, podem agravar formas de discriminação, opressão e injustiça.

Havendo “uma profunda conexão entre segregação e classes sociais, conforme aponta Harvey na década de 1970 [...] Assim, fragmentação social e fragmentação espacial são correlatas” (VASCONCELOS, CORREA, PINTAUDI, 2013, p. 9). Sendo que ações sociais e políticas públicas podem reduzir desigualdades ou manter geografias de dominação, exclusão, privilégio e poder.

Explicitando que a noção de (in)justiça dialoga densa e profundamente com a Geografia. Havendo uma profunda conexão entre espaço, justiça e a reivindicação por um direito a uma cidade mais justa ou menos injusta. Ou seja, é possível refletir com “a afirmação de que a superação socioespacial encontraria seu caminho na construção do ‘direito à cidade’ como projeto social” (VASCONCELOS, CORREA, PINTAUDI, 2013, p. 12).

Assim sendo, a dimensão associativa da espacialidade e do espaço vincula-se, diretamente, à noção de justiça, colocando-se em diálogo espacialidades e (in)justiças. Pois, “o espaço oferece conteúdo para se definir o que é justo” (LEGROUX; 2002, p. 4, apud, LÉVY; LUSSUALT, 2003, p. 531)²¹⁶ e, conseqüentemente, também para se definir o que seja injusto.

²¹⁵ VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORREA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (orgs.). São Paulo: Contexto, 2013. p. 9.

²¹⁶ LEGROUX, Jean. Teorias da justiça social e espacial: diálogos com a geografia a partir da década de 1970. *Geosp*, v. 26, n. 1, e-188003, abr. 2002, p. 03.

Atinente a justiça espacial, do ponto de vista geográfico, conforme Jacques Lévy (2000, p. 531), “a associação entre justiça e espaço é uma ideia recente. Ela supõe, de um lado, que o espaço oferece conteúdo para definir o que é justo”, de outro o espaço permitindo a aproximação a um agenciamento justo (LÉVY, 2000).

A primeira pergunta que se pode trazer é: Por que pensar o espaço como questão de justiça? A resposta pode ser extraída no entendimento basilar que o espaço é fundamental para garantir a plena participação e desenvolvimento das pessoas em sociedade. Portanto, uma sociedade que não garante aos seus cidadãos um mínimo espaço para que vida se desenvolva, em patamares de dignidade, humanidade e igualdade, será invariavelmente injusta, pois não assegurará a todos as mesmas condições e oportunidade.

Em termos histórico, partimos do entendimento, a partir da entrada do século XXI, de que apesar do avanço em tantas áreas do conhecimento humano, com a melhoria das condições de vida e longevidade de alguns, este século também é marcado pelo aumento da desigualdade, pobreza e exclusão de muitos. Havendo parcelas significativa da sociedade que ocupam “as periferias, com seus terrenos baratos pela ínfima ou total falta de infraestrutura ou construindo as favelas nas áreas onde a propriedade do solo urbano não vigorava – isto é, terrenos em litígios ou de propriedade privada” (CARLOS, *in*: VASCONCELOS, CORREA, PINTAUDI, 2013, p. 98)²¹⁷.

Contrariando o anúncio que essa nova era, com o crescimento econômico e tecnológico sem precedentes, colocando o liberalismo como a ideia-força para organização político-econômica das sociedades, teria como par igualdade e qualidade de vida para todos, com grande abundância material (FUKUYAMA, 1992)²¹⁸.

O filósofo e economista político nipo-estadunidense – Francis Fukuyama –, associado ao surgimento do neoconservadorismo – sustentava na sua obra, escrita na década de 90, que o liberalismo econômico seria o ápice e motriz da evolução econômica da sociedade contemporânea. Tendo o poder de resolver os conflitos de classe, trazendo melhores condições econômicas para grupos sociais e países. E agregado a isso, chegaria acompanhada da democracia e da igualdade de oportunidades para todos, tendo a sociedade tecnológica a capacidade de suprir todas as necessidades humanas.

²¹⁷ CARLOS, Ana Fani Alessandri. A prática espacial urbana como segregação e o ‘Direito à Cidade’ como horizonte utópico. *In*: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORREA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (orgs.). São Paulo: Contexto, 2013. p. 99.

²¹⁸ FUKUYAMA, Francis. Fim da História e o Último Homem. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

A partir do Ocidente, conforme esboçado pelo autor citado, o mundo caminharia para a consolidação de “instituições políticas descentes e humanitárias, ou seja, a democracia liberal” (FUKUYAMA, 1992, p. 29-30). Não havendo nenhuma outra ideologia apta a desafiá-la.

Todavia, a história tem uma dinâmica própria, peculiar. E os pensamentos ou ideários programáticos nem sempre se concretizam conforme esboçado. O conturbado cenário mundial e nacional fez levantar alguns questionamentos sobre o pensamento do autor. Presenciamos, em meio a implantação de um estado liberal, o aumento das desigualdades sociais, o crescimento da intolerância e de novas polarizações ideológicas.

O fato é que, observando o contexto histórico atual, seja regional, nacional ou global, permanece o desenvolvimento geográfico desigual e todos os sistemas e regimes produzindo e reproduzindo injustiças. Sendo importante destacar o contexto das realidades e condições urbanas contemporâneas, tendo em conta que a maior parte da população vive em espaços urbanos. No Brasil mais de 70% da população encontram-se nas cidades, habitando os conglomerados urbanos.

Atendo-se a segregação espacial urbana, mas que dialoga com a temática em tela, Ana Fani Alessandri Carlos (2013, p. 99)²¹⁹ relata:

Numa primeira aproximação (insuficiente, mas necessária), apontam a metrópole como mosaico de lugares diferenciados em seus contrastes profundos entre arquiteturas, materiais construtivos, densidade de infraestrutura, que sumariamente distingue a pobreza da riqueza e hierarquiza os indivíduos na cidade. [...] As faixas e seguranças limitam os passos e apartam os corpos que se fazem nos lugares. As faixas e seguranças limitam os passos e apartam os corpos com sua presença, recriam no lugar a hierarquização social – definida pelo poder de classe e pelo dinheiro.

Esta visão multiescalar das cidades, em que se produz e reproduz geografias injustas, é elemento importante para entender o alcance e o próprio poder interpretativo de uma perspectiva teórico e empírica crítica atinente as (in)justiças espaciais.

Seus efeitos e consequências, através da organização do espaço, afetam vidas, criam estruturas (des)iguais e (in)justas, configurando verdadeiro “*apartheid* territorial, a segregação residencial institucionalizada ou a criação de estruturas espaciais de privilégio centro-periferia da escala local à global” (MADEIRA; VALE, 2015, p. 200)²²⁰, implicando

²¹⁹ CARLOS, Ana Fani Alessandri. A prática espacial urbana como segregação e o ‘Direito à Cidade’ como horizonte utópico. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORREA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (orgs.). São Paulo: Contexto, 2013. p. 99.

²²⁰ MADEIRA, Paulo Miguel; VALE, Mário. Desigualdade e espaço no capitalismo contemporâneo: uma questão de (in)justiça territorial? Geosp – Espaço e Tempo, v. 19, n. 2, ago. 2015, p. 197.

uma prática social como ato de negação do 'direito à cidade'. Podendo ser alterada através de ações sociais e políticas.

Estando presente, segundo Santos (1978) que o espaço geográfico é um produto resultado do trabalho sobre a natureza. Assim sendo:

Estudar a justiça espacial não é julgar segundo critérios morais tal organização espacial ou tal política, mas analisar as consequências da organização do espaço em termos de justiça e de injustiça sociais ao mesmo tempo em que as consequências das injustiças sociais sobre a organização do espaço. É, portanto, refletir sobre as interações entre justiça e injustiça sociais e espaço. [...] De fato, se o espaço é um produto social e político (no sentido mais amplo do termo), isso significa que há uma interrelação direta entre o social e o espacial. Portanto, é possível agir sobre o espaço para garantir que essa sua produção seja mais ou menos favorável a todos, ou, ao contrário, que ela seja exclusiva e controlada por alguns. Assim, a produção do espaço pode ser mais ou menos justa e, reciprocamente, o espaço produzido pode ter os "efeitos" retroativos justos ou injustos sobre a sociedade. Isso legitima, fundamentalmente, uma reflexão sobre as relações entre espaço e justiça (GERVAIS-LAMBONY, 2017, p. 118)²²¹.

Outro estudioso que trouxe contribuições sobre a justiça espacial foi David Harvey. Contribuindo com reformulações sobre o tema numa perspectiva e marco mais marxista, assentando-se no entendimento que as consequências do processo urbano se davam de forma desigual e injusta.

Afirma que o capitalismo produz geografias injustas, sendo que essas próprias geografias produzidas trabalham e nutrem para dar forma ao próprio desenvolvimento do sistema capitalista. Para Harvey, é o capital criando uma outra geografia para atender as suas necessidades. Sendo que o espaço geográfico no sistema capitalista se encontra repleto de desigualdades inerentes ao seu processo de produção (HARVEY, 1996).

Na tradição e literatura geográfica, aponta-se Harvey como basilar na ideia da justiça espacial, trazendo outras percepções ao relacionar com as causas sociais e as desigualdades sistêmicas, muito embora sem utilizar explicitamente o termo justiça espacial (SOJA, 2014).

David Harvey, enquanto teórico urbano crítico, influenciou muitos geógrafos direcionando o estudo da geografia e da desigualdade numa perspectiva mais crítica. Todavia, com o tempo, se percebeu que a temática da justiça espacial a partir das ideias de Harvey, numa perspectiva apenas marxista, era insuficiente.

²²¹ GERVAIS-LAMBONY, Philippe. A justiça espacial, experiências e pistas de pesquisa. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; ALVES, Glória; PÁDUA, Rafael Faleiros de. Justiça espacial e o direito à cidade. São Paulo: Contexto, 2017. p. 117-132.

Embora reconheçam-se que sua teorização tinha seus atrativos e importância, entendiam que seus prognósticos para a ação social estavam muito atrelados a práticas revolucionárias. Havendo por parte dos urbanistas e geógrafos interessados especialmente na justiça social urbana, mas que adotavam uma postura mais moderada, um progressivo distanciamento das teorias marxistas de David Harvey.

O fato é que as ressonâncias das ideias do próprio Harvey fizeram ressurgir releituras, diálogos e debates acerca da ideia do direito à cidade, de um outro autor – Henry Lefebvre –. Tornando-se um marco para resumir e sintetizar os debates e discussões precedentes acerca da justiça espacial.

Assim sendo, em tempos recentes, o conceito de justiça espacial ocupou espaço e visibilidade no debate acadêmico, entrando em discussões dissertativas, assim como na literatura e na agenda contemporânea de outras áreas do conhecimento.

Verifica-se que algumas dissertações recentes do Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade do Estado do Pará, já mencionam o termo ‘justiça espacial’, havendo um olhar na maneira da produção e reprodução de geografias (in)justas. Sendo que referidas dissertações adotam diferentes escalas e percepções. Até porque, conforme o próprio Soja (2014), há muitas maneiras em que se produzem e reproduzem geografias injustas, podendo ser estudada em múltiplas escalas e em muitos contextos sociais distintos.

Figura 7 – Charge – Onde está a justiça?



Fonte: asmetro.org (2021)²²²

²²² Disponível em <https://asmetro.org.br/portalsn/2021/05/17/ha-risco-real-de-que-a-justica-do-trabalho-seja-extinta-por-inanicao/> - acesso em novembro de 2023.

6. DA JUSTIÇA ESPACIAL AO DIREITO À ESCOLA NÃO PRECÁRIA

A utopia deve ser considerada experimentalmente estudando-se na prática suas implicações e consequências. Estas podem surpreender. Quais são, quais serão os locais que socialmente terão sucesso? Como detectá-los? Segundo que critérios? Quais tempos, quais ritmos de vida quotidiana se inscrevem, se escrevem, se prescrevem nesses espaços “bem-sucedidos”, isto é, nesses espaços favoráveis à felicidade? É isso que interessa.

Henri Lefebvre – filósofo marxista francês

*Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem...*

Milton Nascimento – compositor brasileiro

6.1 Revisitando Henri Lefebvre

Este tópico, por meio de um exercício teórico-metodológico, apoia-se em alguns dos elementos apontados na obra do autor francês Henri Lefebvre – ‘Direito à cidade’ (2001)²²³ –, que proporciona um amplo campo teórico e interdisciplinar de possibilidades analíticas. Nestes termos, a partir do embasamento teórico-conceitual lefebvriano, busca revisitá-lo numa dimensão micro – das cidades para a escola –, readequando-o aos propósitos do presente estudo, aprofundando o debate acerca do espaço escolar precário e dialogando com a justiça espacial.

É uma (re)leitura mais circunscrita do conceito de direito à cidade, que encara a cidade como obra, em contraponto à cidade como produto, em um enfrentamento à lógica da exclusão urbana, de uma topografia social orquestrada pela lógica do mercado imobiliário e das topologias hierárquicas, onde a cidade não é para todos.

Tem-se que a partir do pensamento lefebvriano, o direito a cidade se dá enquanto conjunto de direitos – materiais e imateriais simbólicos – que possam ser usufruídos de maneira igual por todos os cidadãos. Contudo, apegado ao ideal lefebvriano, o direito à cidade consiste para além do acesso à ela, comportando o direito de reinventá-la.

Nestes termos o ‘Direito à Cidade’ pode ter como referência diversas demandas legítimas, como o acesso a bens e serviços públicos urbanos, políticas públicas, direitos humanos, etc. Mesmo tendo uma ancoragem teórica a partir do pensamento lefebvriano, o

²²³ LEFEBVRE, Henri. O Direito à Cidade. São Paulo: Ed. Centauro, 2001.

seu entendimento detém uma perspectiva aberta, difusa, permitindo constante atualização teórica, conceitual e prática.

Noutras palavras, o projeto do ‘direito à cidade’ comporta uma conceituação mutável, temporal e não dissociada da realidade histórica. Detendo, pois, uma perspectiva aberta, diante do fato que “o cenário do futuro ainda não se encontra estabelecido” (LEFEBVRE, 1999, p. 108)²²⁴.

Dentro de uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo-exploratório, recorrendo a reflexão dialética acerca da noção original do ‘Direito à Cidade’, proposto por Henri Lefebvre, a partir de um recorte bem específico em que a noção do direito à cidade é reconhecida, nesse tópico, como direito à escola não precária.

E para abordar e atender adequadamente a perspectiva teórica e discursiva do objeto dissertativo em análise – o espaço escolar –, enquanto espaço micro citadino e no âmbito da geografia urbana, esta seção aprofunda a discussão acerca do direito à escola não precária, constituindo um direito do usuário e um dever por parte do Estado.

Ao mesmo tempo, se analisa como esses espaços precários produz segregação, colocando parcelas significativas da população, maioria pobre e subalternizada, em regiões periféricas, em situação de cotidiana e injusta carência e vulnerabilidade.

Sobre o autor francês da citada obra – Henri Lefebvre –, nascido em 16 de junho de 1901, tendo morrido em 1991, tornou-se uma referência como teórico marxista do fenômeno urbano. Sobressai na sua obra a dialética como método de investigação e análise. Dedicou sua vida ao estudo do espaço, do urbano, do cotidiano, da modernidade e do Estado. Conforme o geógrafo David Harvey (2014, p. 11)²²⁵:

[...] naquele ano, 1967, que Henry Lefebvre escreveu seu ensaio seminal, Le droit à la ville [O direito à cidade]. Esse direito, afirmava ele, era ao mesmo tempo uma queixa e uma exigência. A queixa era uma resposta à dor existencial de uma crise devastadora da vida cotidiana na cidade. A exigência era, na verdade, uma ordem para encarar a crise nos olhos e criar uma vida urbana alternativa que fosse menos alienada, mais significativa e divertida, porém, como sempre em Lefebvre, conflitante e dialética, aberta ao futuro, aos embates (tanto temíveis como prazerosos), e à eterna busca de uma novidade incognoscível.

A obra o ‘Direito à Cidade’ (2001, *ibidem*), pode ser entendido como um programa teórico e político, detendo o elemento urbano como irradiador das discussões. Surge em

²²⁴ LEFEBVRE, Henri. A revolução urbana. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p. 108.

²²⁵ HARVEY, David. Cidades rebeldes. São Paulo: Martins Fontes, 2014, p. 11.

meio às efervescências políticas e culturais da época (1968). Para Lefebvre, a concretização desse direito só seria atingida com a transformação do modo de produção capitalista, que modificou as relações sociais com e no espaço, e conseqüentemente do modo de vida nas cidades (das condições materiais e imateriais). Conforme Harvey (2014, *ibidem*), o direito à cidade surge com um grito proveniente “das ruas, dos bairros, como um grito de socorro e amparo das pessoas oprimidas [...] O chamado ‘precariado’ substituiu o ‘proletariado’ tradicional”²²⁶.

A partir do pensamento lefebvriano, o capitalismo produz e faz reproduzir desigualdades, precarizações, gerando ‘suburbanização’. Processo que desloca indivíduos para as periferias e subúrbios, enquanto os centros são destinados aos que detêm e concentram o capital (LEFEBVRE, 2001), obedecendo a uma lógica de classes.

A configuração do nosso espaço urbano é onde espelham-se as desigualdades sociais e essas são reforçadas, reproduzidas [...] que determinam quem é privilegiado e quem é escamoteado pela ação direta do Estado. Essas particularidades, embora não citadas, são assimiladas pelas pessoas que interagem entre si e com o espaço. Andando pelas cidades, sabemos intuitivamente se estamos em lugares sociais acolhedores, percebemos os lugares hostis e permanecemos nos lugares em que o sentimento de pertencimento é despertado. Também sabemos exatamente onde estão os espaços de poder e decisão, onde mora o privilégio. Sabemos onde a cidade é branca e onde a cidade é negra. [...] (BERTH, 2019, s.p.)

²²⁷

Essa dinâmica produz e reproduz diferenciações no espaço urbano, com a valorização de alguns espaços e concentração de investimentos pontuais, em detrimento de outros espaços, reverberando em conflitos e tensões. Há no espaço, de acordo com o pensamento lefebvriano, um caráter político e instrumental, em que se projeta no tempo envolvendo processos socioeconômicos, políticos e sociais.

O espaço não é um objeto científico descartado pela ideologia ou pela política; ele sempre foi político e estratégico. Se esse espaço tem um aspecto neutro, indiferente em relação ao conteúdo, portanto ‘puramente’ formal, abstrato de uma abstração racional, é precisamente porque ele já está ocupado, ordenado, já objeto de estratégias antigas, das quais nem sempre se encontram vestígios. O espaço foi formado, modelado a partir de elementos históricos ou naturais, mas politicamente. O espaço é político e ideológico. É uma representação literalmente povoada de ideologia. Existe uma ideologia do espaço. Por quê? Porque esse espaço, que parece homogêneo, que parece dado de uma vez na sua objetividade, na sua forma pura, tal como o constatamos, é um produto social [...] (LEFEBVRE *apud* SOJA, 1993, p. 102)²²⁸.

²²⁶ HARVEY, David. Cidades rebeldes. São Paulo: Martins Fontes, 2014, p. 15-17.

²²⁷ BERTH, Joice. Cidades sustentáveis são cidades democráticas. Recurso eletrônico. Acesso: 10.12.2021.

²²⁸ SOJA, Edward William. Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, p. 102.

Segundo Soja (2014), as crises urbanas em confronto com a justiça e a condição urbana, sobretudo a partir dos anos 70, terminou por contribuir, também, para o desenvolvimento do conceito de justiça espacial, estando atrelado, inicialmente, a noção do direito à cidade, conforme concebido pelo filósofo marxista Henri Lefebvre.

A busca por um direito à cidade, dialogando com a perspectiva lefebvriana, parte de um propósito de um projeto político e político, detendo o elemento urbano como irradiador das discussões, com a perspectiva da distribuição justa e igualitária dos recursos urbanos. Tornando-se uma maneira nova e diferenciada de contextualizar o espaço e a espacialidade da vida societária urbana.

Nestes termos, a partir da formulação teórica de Lefebvre sobre a (re)produção do espaço urbano e ao discutir o direito à cidade, implica também discutir o direito a espaços não precários e justos espacialmente, encontrando-se entre eles o espaço escolar.

Salientando que a precarização dos espaços públicos escolares, contribui para uma vivência desigual das cidades, resultando numa espécie de discriminação, precarização, exclusão e violência. Neste debate, em discursividade dialética, tem-se que a ordenação econômico-social de uma dada sociedade produz e reproduz a sua organização espacial.

Com efeito, a escola, enquanto edificação e suporte físico da educação, assim como a própria cidade, é um trabalho materializado e a forma do espaço escolar revela a sociedade que a produziu. Noutras palavras, a escola é condição, meio e produto da sociedade, uma construção espacial humana que toma forma a partir da sociedade que a produz e reproduz.

Amparado em Robert Park (1967, p. 3, *apud*, HARVEY, 2014, p. 28), “se a cidade [escola] é o mundo criado pelo homem, segue-se que também é o mundo em que ele está condenado a viver [...] ao criar a cidade [escola] o homem [agentes escolares e políticos] recriou[recriam] a si mesmo”²²⁹. Sendo essa realidade materialmente construída, perpassada pelas contradições socioeconômicas de cada época, necessário que se reflita a resistência em defesa da dignidade humana e contrariamente a lógica de exclusão.

Verifica-se que o ideal lefebvriano traz o direito à cidade para além do acesso a ela, estando presente o direito de transformá-la. Ou seja, o direito à cidade não se limita ao acesso àquilo que já existe, mas sim, versa também no direito de (re)inventá-la. Essa

²²⁹ HARVEY, David. Cidades rebeldes. São Paulo: Martins Fontes, 2014, p. 28.

invenção ou reinvenção da cidade, conforme Lefebvre (2009), não se faz apenas com palavras, leis, decretos e teorias, mas lança-se, necessariamente, em uma práxis.

Ou seja, há no entendimento do ‘direito à cidade’ uma conotação muito mais sociopolítica que normativa, não se limitando a uma demanda legal executável através de uma ação judicial. Muito embora abarque também uma dimensão jurídica, contudo ultrapassa largamente. A concepção do ‘direito à cidade’ se aproxima mais de uma reivindicação, de um projeto e de uma práxis política, sem a qual a própria noção de direito à cidade não faria sentido.

Não ignorando o contributo lefebvriano, o geógrafo britânico Harvey, segundo Madeira e Vale (2015, p. 198)²³⁰

Mantém a centralidade da ideia de que o direito à cidade é um direito de transformação da vida urbana, que implica transformar a cidade e atribui centralidade à questão do controle democrático da aplicação do excedente de produção nas cidades [...] o que leva a ver a urbanização como um fenômeno de classe, ‘pois os excedentes são extraídos de algum lado por alguém, enquanto o controle sobre o seu desembolso fica em poucas mãos’ (Harvey, 2008, p. 24) [...] É com base nestas ideias que defende que “estabelecer a gestão democrática do desenvolvimento urbano constitui o direito à cidade”, visto ser o processo urbano “um canal principal de uso do excedente” (MADEIRA; VALE, 2015, p. 198-199).

Nestes termos, fazendo eco às questões lefebvriana no âmbito urbano, mas adequando ao proposto neste estudo, para além do acesso à escola, perpassa-se o direito de transformá-la, reinventá-la. E nesse particular a possibilidade de ensaiar outro modo de educar a partir do espaço, podendo gerar a partir disso, noções e sentidos profundamente instigantes e imaginativos.

Com efeito, a partir desse cenário, há necessidade de pensar um espaço escolar que esteja sintonizado com cada modo de vida e cultura dos povos que vivem neste ambiente. É a necessidade da existência de espaços diferenciados. Exemplificativamente, a espacialidade da educação do campo, incluindo os povos quilombolas, ribeirinhos, sem-terra, indígenas, deve elaborar ambientes qualificados, particularizados, diferenciados, devendo haver mais conexão com a realidade local, sintonizado à cultura, às raízes e às necessidades específicas dos diversos povos e etnias que habitam o solo brasileiro.

Pois, uma escola que não atende as referências e particularidades específicas de cada povo, negligenciando historicamente esses espaços, culturas, demandas sociais e

²³⁰ MADEIRA, Paulo Miguel; VALE, Mário. Desigualdade e espaço no capitalismo contemporâneo: uma questão de (in)justiça territorial?. Geosp – Espaço e Tempo, v. 19, n. 2, ago. 2015, p. 197.

humanas específicas, tende a enfraquecer, desvalorizar e tornar impotente a geração de vínculos, valores e referências históricas da localidade.

Isso posto, o espaço escolar, enquanto edificação e arquitetura, deve estar atento às demandas pedagógicas quando direcionados a sujeitos específicos. Posto que, o ambiente do campo, por exemplo, tem diferentes sujeitos: agricultores, quilombolas, boia-fria, indígenas, ribeirinhos, roceiros, agregados, etc., bem como distintos modos de produzir e viver, com distintas demandas e aprendizagens, logo:

O edifício escolar deve ser analisado como resultado da expressão cultural de uma comunidade, por refletir e expressar aspectos que vão além da sua materialidade. Assim, a discussão sobre a escola ideal não se restringe a um único aspecto, seja de ordem arquitetônica, pedagógica ou social: torna-se necessária uma abordagem multidisciplinar, que inclua o aluno, o professor, a área de conhecimento, as teorias pedagógicas, a organização de grupos, o material de apoio e a escola como instituição e lugar (KOWALTOWSKI, 2011, p. 11)²³¹.

Pois, deve-se entender que os povos que vivem no campo detêm uma raiz cultural e social própria, uma forma de viver distinta do meio urbano, incluindo características próprias de observar e se relacionar com o espaço, o tempo, a comunidade, etc. Ater-se e respeitar essas diferenças, com a pluralidade de suas expressões e dinamicidade dos movimentos, é torna o espaço mais próximo e parecido com a vida humana, é dialogar com uma conjuntura mais alargada, com a complexidade da própria prática educativa.

Dialogando com a perspectiva lefebvriana, entende-se que o direito à cidade e também o direito à escola não precária, suscita uma reflexão de cunho filosófico que convida para mediar as contradições no seio social. Ao mesmo tempo, esses direitos se situam no âmbito da dimensão utópica realizável, ou seja, do potencialmente possível, desde que haja transformações nas estruturas das relações sociais.

No mais, afirme-se que o debate em torno do 'direito à cidade', ou para a proposta deste tópico – o 'direito a justiça espacial a partir de uma escola não precária' –, apenas encontra sentido na medida em que não se trata de um debate encerrado ou limitado em torno de um noção-ideia. Detém uma apropriação que relaciona teoria à práxis, de ideias à poder de luta, ainda que o texto de Lefebvre seja o fio condutor revisitado.

Assim sendo, reivindicar uma escola não precária, induz a pensar em justiça espacial, também a pensar não apenas nos espaços escolares que queremos ter, mas também no tipo de sujeito que queremos ser. Passa pela dimensão ontológica do ser,

²³¹ KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011, p. 11.

relembrando o educador Paulo Freire quando insistia que diante do inacabamento e incompletude do 'ser humano' há uma vocação ontológica do vir 'a ser mais' (FREIRE, 1986)²³².

6.2 (In)justiça espacial e o (des)encontro com os Direitos Humanos

O termo vida designa um fato biológico e uma vida propriamente humana: a vida dramática do homem.
George Politzer – escritor espanhol

A problemática das cidades, com todas as suas facetas, incluso a educação pública escolar, é sempre complexa e desafiadora. Muitas são as variáveis envolvidas, sempre sendo uma questão em aberto. Mas distante se ser apenas uma questão abstrata, teórica, política, utópica ou ideológica, ela é real, pragmática, permeia o cotidiano, interfere na vida e destino das pessoas. Parafraseando Dimenstein e Siqueira (2020)²³³, as cidades podem até ser plurais, mas não precisam ser tão desiguais, tampouco injustas espacialmente.

Claro que todo cidadão, seja rico ou pobre, empreendedor ou assalariado, morador de bairro urbanizado ou periférico, possui direito à cidade. Este espaço urbano é composto de grupos heterogêneos, que vivenciam os problemas da cidade de maneiras distintas. Todos os sujeitos que vivem, constroem e mantêm a vida urbana devem reivindicar direitos cidadãos. Contudo:

[...] tudo depende de quem vai lhe conferir significado. Os financistas e empreiteiros podem reivindicá-lo, e têm todo o direito de fazê-lo. Mas os sem-teto e os sans-papiers [sem papéis, em francês] também o podem. Inevitavelmente, temos de enfrentar a questão de os direitos de quem está sendo identificado, e, ao mesmo tempo reconhecer, como Marx afirma n'O Capital, que "entre direitos iguais, o que decide é a força". A própria definição de "direito" é objeto de uma luta, e essa luta deve ser concomitante com a luta por materializá-lo [...] há no urbano uma multiplicidade de práticas prestes a transbordar de possibilidades alternativas (HARVEY, 2014, p. 20-22)²³⁴.

Constate-se, sem grande esforço, que as cidades brasileiras possuem um histórico marcado pela desigualdade, precariedade e exclusão. Por vezes, numa mesma cidade, se encontra todas as dignas condições humanas convivendo, lado a lado, com a indignância. Não sendo inconcebível afirmar que há variadas cidades dentro de uma mesma cidade.

²³² FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

²³³ DIMENSTEIN, Magda; SIQUEIRA, Kamila. Urbanização, modos de vida e produção da saúde na cidade. Ecos – Estudos Contemporâneos da Subjetividade. V. 10, n.1, p. 61-73, 2020.

²³⁴ HARVEY, David. Cidades rebeldes. São Paulo: Martins Fontes, 2014, p. 20-22.

Conforme Berth (2019)²³⁵, ao se andar pelas cidades tem como se perceber se estamos em um lugar acolhedor ou hostil, se o lugar é onde mora o privilégio ou a exclusão e precariedade.

Na incursão desse pensamento os mecanismos contemporâneos são construtores de injustiças espaciais, ao moldar o urbano aos interesses específicos e à imagem de grupos sociais com poder e prestígio, o que implica, não raras vezes, à custa e perda da qualidade do espaço destinado aos grupos societários menos poderosos. Não sendo difícil constatar a falta de direito à cidade e uma adequação espacial mais justa para amplos segmentos sociais. Daí a verificação da causalidade espacial da justiça e da injustiça. Dialogando com Soja (2014), a organização política do espaço é uma fonte poderosa de injustiça espacial.

São realidades citadinas, que também reverberam no campo, que aprofundam as violações dos direitos humanos e da cidadania. Pois, são parcelas significativas da população excluídas de viver a cidade, seus direitos e garantias em sua plenitude. Sendo que essa “desproporcionalidade do desenvolvimento urbano pautado por diferenças sociais de classe constitui, de fato, um problema global” (HARVEY, 2014, p. 129)²³⁶. Nestes termos, tem-se uma problemática social e política séria, de como lidar com uma massa de pessoas empobrecidas e excluídas – uma parcela de muitos pobres vulneráveis, desprivilegiados e marginalizados do poder político e econômico – e que constituem a parcela majoritária da sociedade brasileira.

Neste itinerário, um dos apontamentos possíveis para o entendimento do ‘direito à escola não precária e espacialmente justa’ é o olhar do tema enquanto sua dimensão jurídica, muito embora sua noção originária – direito à cidade – transcenda a dimensão normativa, porém não a excluí.

O direito à cidade, como comecei a dizer, 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 nossas necessidades coletivas (por assim dizer), definir uma maneira alternativa de simplesmente ser humano. Se nosso mundo urbano foi imaginado e feito, então ele pode ser reimaginado e refeito (HARVEY, 2013, p. 30)²³⁷.

Importa considerar, no aspecto educacional, que a educação é um direito básico reconhecido pela Constituição Federal brasileira de 1988 em seu artigo 6º, descrevendo a

²³⁵ BERTH, Joice. Cidades sustentáveis são cidades democráticas. Recurso eletrônico. Acesso: 10.12.2021.

²³⁶ BERTH, Joice. Cidades sustentáveis são cidades democráticas. Recurso eletrônico. Acesso: 10.12.2021.

²³⁷ HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: MARICATO, Ermínia *et al.* Cidades rebeldes: passe livre as manifestações que tomam as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 30.

educação como o primeiro dos direitos sociais. Logo em seguida, a Carta Política traz em seu Capítulo III – Da Educação da Cultura e do Desporto, especificamente no seu artigo 205: “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” (grifo nosso).

Assim sendo, a partir do ordenamento jurídico pátrio, em sua lógica sistêmica, tem-se a constatação que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 208, diz:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 2016).

Devendo ser ressaltado, segundo Norberto Bobbio (2004), que não existe atualmente no mundo nenhuma constituição que não reconheça o direito à instrução, “primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária” (BOBBIO, 2004, p. 36)²³⁸.

Ainda no aspecto legal-normativo pátrio, a legislação infraconstitucional, de maneira especial o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) –, em seu art. 4º situa:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

²³⁸ BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 36

Quanto ao ato de educar, enquanto garantia fundamental e perspectiva jurídica do direito à escola, ela deve ser feita pelo poder estatal com a garantia das condições mínimas de vida e desenvolvimento do ser humano, atento ao respeito à vida, à liberdade, à igualdade e a dignidade. A própria Carta Magna estabelece no seu “Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”.

Tendo esse itinerário e direcionamento legal relevante e básico, se coloca a escola, seja da rede pública ou particular, como um elemento central de efetividade para o exercício do direito à educação. Ressaltando que o direito à educação, que também passa pela escola, é considerado um direito fundamental. Segundo Uadi Lammêgo Bulos (2007, p. 401)²³⁹, “sem os direitos fundamentais, o homem não vive, não convive, e, em alguns casos, não sobrevive”.

Nesse contexto, tem-se a educação como dever do Estado, precisando ser praticado mediante a colaboração da família, da comunidade e da sociedade em geral. Este contexto torna-se importante porque o Estado utilizará como principal ferramenta para o ato de educar – a escola.

É nessa esteira de compreensão que se traz como diretriz a educação como um direito fundamental. Uma condição primeira que perpassa a dimensão dos direitos humanos. em detrimento da questão econômica que estratifica os indivíduos em classes sociais, priorizando a classe hegemônica, dando margem a práticas de segregação dos segmentos mais vulneráveis, desprivilegiados e marginalizados do poder político e econômico.

Tem-se presente que as desigualdades sociais que permeiam o tecido social em solo amazônico e brasileiro, produzem efeitos em todos os níveis societários. Permitir a democratização do acesso à uma educação boa e de qualidade, que também passa pela adequação do espaço físico escolar, pela sua edificação não precária, devendo ser um desafio e um dever imperativo ético, sobretudo com as novas gerações.

Para além dos inúmeros desafios do espaço cidadão: ocupações irregulares, saúde, segurança, desemprego, violência, falta de moradia, saneamento básico, etc., faz

²³⁹ BULOS, Uadi Lammêgo. Curso de Direito Constitucional. São Paulo: Saraiva, 2007, p. 401.

frente os espaços escolares criados pelo próprio poder público em condições de precariedade. Como não considerar a precariedade destes espaços como produtores de mácula à cidadania? Como não considerar espaços que inviabilizam projetos e frustram expectativas legítimas? Como não considerar as desigualdades sociais presentes nestes espaços? Como não questionar alguns poucos terem todos os meios materiais a seu dispor e outros nem as sobras? Como não questionar as disparidades espaciais nestes espaços? Como não perceber que a ausência de condição escolar mínima implica no desenvolvimento de pessoas e do próprio futuro individual e coletivo?

Esses e outros tantos possíveis questionamentos os quais consideramos pertinentes, legítimos e justificáveis, convocam a problematizar as ações práticas que têm sido desenvolvidas e a necessidade de se construir políticas públicas que atuem na transformação dessa precária realidade social. Assim como estudo e análises, inclusive no âmbito acadêmico que privilegiem o enfrentamento de desigualdades e a construção de uma sociedade mais equânime, menos injusta social e espacialmente. Devendo ter como compromisso a garantia dos direitos humanos, o fortalecimento da cidadania e do ideário democrático, que passa pelo respeito à pluralidade, contudo, com menos desigualdade.

Concluindo, o direito à escola pública digna é um direito de todos, um dever do Estado, embora ainda uma realidade de poucos. E a verdadeira crise de tudo isso não está na ausência de leis, de recursos financeiros, mas passa, também, pela apropriação e compreensão dos espaços urbanos como fator de dignificação da cidadania, pela reorganização espacial da sociedade em bases mais igualitárias.

E a academia não pode se manter alheia a essa realidade contemporânea. É imprescindível, até como compromisso ético com as atuais e futuras gerações, estar atento e sensível ao tempo e espaço, que é social e político. Como diria o historiador Eric Hobsbawm (2002, p. 455)²⁴⁰, assinalando uma necessidade ético-política para os dias contemporâneos: “Observei e ouvi, buscando entender a história de meu próprio tempo [...] Não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho”.

²⁴⁰ HOBBSAWM, Eric. Tempos Interessantes: uma vida no século XX. São Paulo: Cia. das Letras, 2002, p. 455.

Figura 6 – Charge – Cidades reais e ideais.



Fonte: <https://www.hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/blogs/blog-do-lute-1.366314/no-dia-mundial-de-limpeza-de-rios-e-praias-1.366272>. Acesso em 08 abr. 2021.

Fonte: Site - <http://www.suburbanodigital.blogspot> (2023)²⁴¹

²⁴¹ Charge sobre cidades reais e ideais. Disponível em <http://www.suburbanodigital.blogspot> Acesso em 26 de maio de 2023.

PARA CONCLUIR INCONCLUSIVAMENTE

Antes de ser concretizada, uma ideia tem
uma estranha semelhança com a utopia.
Jean-Paul Sartre – filósofo francês

Cada pessoa [aluno] tem uma cidade [escola] que é
uma paisagem urbanizada [lastreada] de seus sentimentos.
Luís García Montero – escritor espanhol

Tudo quanto fazemos, na arte ou na vida, é cópia imperfeita do
que pensamos em fazer. Desdiz não só da perfeição externa,
senão da perfeição interna; falha não só à regra do que deveria
ser, senão à regra do que julgávamos que poderia ser.
Fernando Pessoa – escritor português

Os elementos empíricos desta pesquisa buscaram sinalizar que a precarização dos espaços escolares públicos, que vão desde estruturas comprometidas, por vezes inapropriadas, inexistentes ou mesmo indignas, estendendo-se à ausência de serviços básicos: água potável, higiene, acessibilidade, etc., pode ser caracterizada como uma injustiça espacial. Mergulhando e alicerçando-se, por meio de conteúdos bibliográficos e pesquisas de campo, esses espaços ditos precários.

Na travessia dissertativa que ora se conclui, laboramos com o escopo de compreender e fazer uma leitura desse espaço escolar precário como uma injustiça espacial dos tempos atuais. É uma leitura particular, restrita, contudo, como todo trabalho acadêmico, como a própria “geografia é uma forma de leitura do mundo” (MOREIRA, 2008, p. 105)²⁴².

O ponto de partida atinente a injustiça espacial no espaço escolar precário, ponto fulcral da pesquisa, se deu basicamente a partir do constructo teórico do geógrafo e urbanista norte-americano Edward William Soja (1993, 2014, 2018, 2022), diante da sua busca pela leitura compreensiva, analítica e interpretativa das desigualdades existentes na realidade socioespacial. Havendo uma reafirmação do espaço na teoria social crítica, onde ganha forma as desigualdades e processos de segregação, exclusão e discriminação, tendo como recorte espacial, para o propósito do presente trabalho, dois espaços escolares belenenses.

Igual modo, a partir das noções da teoria social do filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre (1999, 2008, 2009) quando trata da abordagem do Direito à Cidade, revisitamos

²⁴² MOREIRA, Ruy. Pensar o ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008, p. 105.

e readequamos para o direito a uma escola digna, não injusta, tendo em conta aquilo que pode designar como fricção geográfica que segrega, exclui e diminui qualquer que seja a escala e a lente de observação. Nestes termos, houve a propositura de readequação a partir de uma compreensão teórico-empírica para um contexto micro 'Do direito à escola não precária', buscando evidenciar uma possibilidade de análise acerca da escola precária na dimensão da espacialidade lefebvriana.

O percurso peregrinado possibilitou um campo teórico e de dimensão interdisciplinar de possibilidades analíticas. Nestes termos, a partir do embasamento teórico-conceitual dos autores trabalhados, busca revisitá-los numa dimensão micro – escola precária –, readequando-o aos propósitos do presente estudo, aprofundando o debate acerca do espaço escolar precário e dialogando com a justiça espacial e o direito à cidade, passando pelos dimensionalidade dos direitos humanos inerentes a todos os seres.

No bojo da discussão – diante do dualismo da escola das elites e das classes populares – traz-se a perspectiva dos Direitos Humanos, alardeando a ideia de igualdade como algo inerente a nossa humanidade e contribuindo para desnudar mecanismos de discriminação e subalternização a que são submetidas camadas expressivas da população brasileira.

Tencionando as vidas desiguais e suas histórias marcadas pela naturalização, negação e silenciamento, na concretude do chão das escolas, confronta-se a própria função social da escola num país com tantos subdesenvolvimentos como o Brasil. Fazendo lembrar as palavras do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56): “temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza”²⁴³.

Nesse itinerário, também se buscou, mesmo superficialmente, a partir da concepção do mundo social como espaço social, rastrear mecanismos de reprodução e de dominação social presente no espaço em foco. Assimilando uma relação dialética entre espaço social precário e seus agentes. Podendo se configurar esses espaços escolares como um campo permanente e dinâmico de lutas e conflitos, incorporando um capital social, cultural, político e simbólico.

²⁴³ SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

É trazer também para o centro dessa realidade a constatação que persiste os interesses políticos, ideológicos e econômicos que gravitam em torno da educação. É ter a escola pública enquanto vítima de um processo de produção e reprodução de desigualdades socioeconômicas, oriundas desde a formação histórica do Brasil.

Apenas a título ilustrativo, no campo financeiro do Estado, as locações em prédios particulares para escolas públicas, que se estendem por governos inteiros; o uso de material de baixa qualidade ou serviços não de todo perfeitos em restaurações de escolas, também dão a noção do não comprometimento do serviço público com esses espaços. Prevalece, por vezes, os interesses econômicos, financeiros, políticos e ideológicos inconfessáveis em detrimento da qualidade da escola pública, gratuita e de qualidade.

Uma outra proposta desta pesquisa dissertativa, em campo analítico e categoria diversa, que não se firmou, detinha a intencionalidade de demonstrar a inter-relação entre espaços escolares precários e a distopia. Atendo-se a discussão proveniente da bifurcação entre utopia e distopia. Contudo, por ausência de tempo e outros entraves acadêmicos, fica o registro, que entendemos esses espaços também como distópicos.

E para melhor esclarecer tal propósito, cabível ponderar que o termo utopia e seus derivativos, como a distopia, há muito abandonaram o campo exclusivo da literatura ou da filosofia, integrando-se no discurso corrente de outras disciplinas, tais como: direito, antropologia, religião, pedagogia, sociologia, economia, arquitetura, política, geografia, entre outras.

Trazendo o contexto reflexivo que uma perspectiva utópica ou distópica, pode avizinhar-se do olhar em que a “a função revolucionária da literatura [política, filosofia, história, geografia, etc.] não consiste em emitir mensagens revolucionárias, mas em levantar uma dúvida radical sobre o determinismo da história”²⁴⁴.

Neste itinerário pensado, sendo a utopia o ideal almejado, sonhado, idealizado, fantasiado, imaginado, querido; tem-se a distopia como o oposto. É o contexto caótico, doentio, desfavorável, imperfeito, não desejado, a antítese da utopia. Aparentemente um critério dualista simplório, porém, de perfeita aceitabilidade racional e acadêmica, que não dispensa seu teor valorativo e crítico enquanto teoria. Bem como, não dispensaria certa dose de objetividade e subjetividade na sua construção discursiva.

²⁴⁴ Frase tomada de empréstimo da Professora Leyla Perrone Moisés, escritora e professora de literatura da USP, proferida numa palestra on line em 2019.

Partindo do pressuposto que o espaço escolar, enquanto suporte físico da educação, detém a expressão de uma linguagem e uma mensagem não-verbal, impregnada de significados e valores, geradora de construções de vivências sociais e cognitivas, de uma conotação estética, simbólica e formal intensa. É o espaço escolar detentor de particularidades simbólicas que acarretam aguda impressão no observador. Ao se tê-la, muitas vezes, empobrecida, suja, sombria, degradada, malcheirosa, sem luz, sem ventilação e sem acessibilidade, tem-se como entender e configurar todo um aparato que legitima um cenário distópico. Cenário destruidor de expectativas e anseios legítimos, uma antítese da utopia, do cenário idealizado, desejado.

Ficando o registro último, sobre a temática dialógica entre utopia e distopia, que num mundo pós-utópico, Gregory Claeys (2013) conclama à não-desistência: “Os antigos mundos ideais podem nos dar esperança, inspiração, uma ideia do que ambicionar e também do que evitar. Mas nosso mundo ideal deve ser nossa própria criação, e teremos de enfrentar uma séria prestação de contas com o destino se não o criarmos” (CLAEYS, 2013, p. 213)²⁴⁵.

Um outro cabo de pesquisa desse caminho dissertativo, com aporte mais ensaístico, que foi deixado à margem no decorrer do tempo, buscava construir o entendimento das escolas com aspectos de precariedade e indignidade como uma espécie de violência simbólica. E para construção teórica desse nexo de entendimento e digressão haveria o suporte argumentativo do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 - 2002), que concebe o fazer sociológico como um meio de construir a realidade, permitindo ver os fatos que, normalmente, não são vistos, sobretudo as estruturas existentes da reprodução das desigualdades sociais e seus alicerces de dominação.

O olhar analítico bourdieusiano possibilita, através de suas ferramentas de análise teórico-metodológicas, trazer à luz realidades e conjunturas ocultas ou historicamente obscurecidas, que se efetivam nos mecanismos estruturais dominantes e de exploração presentes na realidade sociocultural. Muito embora Bourdieu não fale da violência simbólica presente nos precários espaços escolares, porém, a partir dos seus recursos reflexivos e teóricos, tem-se uma chave interpretativa e possibilidade analítica que a encamparia – pensar a violência simbólica presente nos espaços públicos escolares precários em solo latino, na Amazônia paraense.

²⁴⁵ CLAEYS, Gregory. Utopia: a história de uma ideia. São Paulo: SESC SP, 2013.

Isto porque, embora seja um meio materializado, contudo perpassa nestes atributos físicos uma outra dimensão – a simbólica. Sendo um meio mediado por palavras, conceitos, significações, representações, ideias, narrativas, signos, etc. Tornando-se, assim, espaços carregados de sentidos e significados por excelência. Pois é no espaço, incluindo o escolar, que a vida se torna, se desenrola, se desinstala.

Assim sendo, quando esses espaços são precarizados, tem-se uma violência instituída pelo sistema-poder de forma concreta, sutil, legitimada, que perpassa a todos e tudo – uma violência simbólica. O contexto descrito é a dimensão do poder simbólico, que segundo o posicionamento bourdieusiano (1998), legitima e naturaliza crenças, construindo uma realidade que dá sentido imediato do mundo em que se vive. “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1998, p. 7)²⁴⁶.

A partir do referencial teórico bourdieusiano, sobre o desvelamento de estruturas simbólicas tornadas naturais e conformadoras, a “violência simbólica consiste em uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1997, p. 22).

Apropriando-se do entendimento bourdieusiano sobre a violência simbólica, é um tipo de violência que se estrutura sem o imperativo de coerção física. Sua construção se dá de forma sutil, velada e invisível, produzindo e reproduzindo uma ordem de significações que se tornam naturalizadas e legitimadas, sendo incorporada pelos sujeitos sociais. É “a lógica da violência como uma prática institucional, política e simbólica – uma violência técnica que muitas vezes a escola não vê, não se dá conta, e que pratica de forma naturalizada” (ARAÚJO E PÉREZ, 2003, p. 465).

Pois, é no campo simbólico, constituído por modos de ver e de pensar que se dá a produção social da violência simbólica. É a perspectiva sociológica do poder simbólico, que segundo Bourdieu (1989), é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo e, em particular, do mundo social.

Referida aplicação da violência simbólica, seria operada pelos ditos mandatários do “Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU, 1989, p.

²⁴⁶ BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

146). É através dela que se instituiria e se exerceria o poder simbólico. No clássico trabalho – ‘A reprodução’, de Bourdieu e Passeron (2008, p. 25)²⁴⁷ tem-se o poder se impondo pela força, legitimando-se pela cultura imposta, é o “poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”.

Mas não adentrando a estas incursões teóricas, que ficaram nas margens, sendo motivo apenas de estudos particulares, de esporádicas comunicações orais e trabalhos acadêmicos autônomos, transpomos o entendimento da violência simbólica ou da distopia às nuances do ‘lócus’ do espaço escolar precarizado, para entender como uma injustiça espacial, melhor contemplando o escopo desse trabalho.

Quanto a realidade do fenômeno urbano, também presente neste trabalho dissertativo, pertinente elencar que se as cidades possuem seus problemas, se diluindo pelo desigual acesso e fruição aos seus recursos e oportunidades, tendo como consequência a miséria, a exclusão social, a marginalização, a invisibilização, ancorando-se numa lógica de perpetuação das desigualdades, contudo, também torna-se indiscutível que as cidades tem sido um fator positivo e potencializador para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade.

Nesse itinerário, a superação dos seus problemas e desafios, que pautam a cidadania, manifestado por meio das multifacetárias precariedades de condições existenciais: falta de acesso à educação, saúde, iluminação e segurança pública, assistência social, edificações indignas ou inadequadamente inacessíveis, entre outros, são fatores que provocam rupturas no ideário citadino, civilizacional e no “sentir-se gente”, tendo seus direitos fundamentais violados.

Implica, a partir do pensamento lefebvriano (1999, 2009), na busca pelo direito à cidade, que passa por mudanças substanciais na forma e na função das cidades, sendo necessariamente mais justas, inclusivas, menos desiguais do ponto de vista socioespacial. Não havendo possibilidade de sua construção com parcelas significativas da população continuarem alijadas do direito à cidade.

Devendo se pensar na substituição da lógica do modelo urbano de acumulação, que beneficia poucos em detrimento de muitos, sendo uma verdadeira antítese do direito à

²⁴⁷ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria dos sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 25.

cidade, por uma outra lógica mais justa, integradora, holística, centrada na dignidade e na qualidade de vida, nas infraestruturas e equipamentos adequados e na sustentabilidade com direito e fruição de todos os cidadãos, bem como, com o direito de participação efetiva, de diferentes maneiras, na produção dos espaços e da vida urbana.

Identificamos, contudo, diante das limitações tanto teóricas, metodológicas, temporais e limitações do próprio acadêmico, a necessidade de continuidade e aprofundamento desta pesquisa sobre a temática em questão, que dizem respeito a pontos e aspectos relacionados:

i) aprofundar a teorização temática sobre injustiça espacial, a violência simbólica e distopia relacionando com os espaços escolares precários em solo amazônico paraense e outras escalas de análises de espaços precários;

ii) pesquisar sobre esses espaços precários e espacialmente injustos, trazendo mais subsídios documentais e depoimentos, analisando, quiçá, resultados quantitativos e qualitativos, bem como entendê-las como categorias geográficas de relevância contemporânea no nosso solo brasileiro e amazônico;

iii) estender a pesquisa a outros campos, inclusive rurais, com repercussão na fundamentação metodológica do trabalho dissertativo e;

iv) analisar o distanciamento existente entre o prescrito e idealizado, seja na dimensão normativa ou como narrativa discursiva-política, e o experimentado em suas ações práticas.

Embora com lacunas, mas conjugando conforme o pensamento freiriano o ‘verbo esperar’, desejamos que presente trabalho possa ter um valor contributivo útil para os iniciantes acadêmicos no assunto, ciente das muitas necessidades de complementariedade e continuidade do estudo, mas que podem avançar com contribuições outras que se fazem necessárias, sobretudo por aqueles que se interessam pelo assunto.

Certamente, a sutileza dessa pesquisa poderia ter peregrinado por diversos caminhos. O enfrentamento das realidades contempladas passa também por maior requalificação teórica e empírica. Contudo, pesquisas são recortes discursivos, como diria Foucault (2012)²⁴⁸, havendo necessidade de escolhas, sobretudo pela disposição temporal e reclamos institucionais.

E nessa linha de realidade, enfrentamento e pensamento permanece o desafio de encontrar meios para a compreensão e superação dessas desigualdades – escolas

²⁴⁸ FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 25.

públicas precárias – à luz dos contextos contemplados do direito à cidade. Até porque, enquanto no exercício de papéis acadêmicos e de pesquisadores, mais apenas do que tentar decodificar o mundo, “desvendar os segredos da realidade” [...] descobrindo suas relações de predomínio, igualdade ou subordinação com outros fatos ou fenômenos” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 198)²⁴⁹, necessário o comprometimento com leituras e discursos que possam apontar possibilidade de mudanças, mesmo que em cenários precários, violentos ou distópicos.

Chegando enfim ao caminho das pedras, essa travessia pode servir de advertência e crítica e, talvez para alguns, de um teor denunciativo crítico-político. No entanto, através dos autores abordados, certamente se pode alcançar algum tipo de conhecimento e colocar foco com o porvir, contribuindo para os espaços escolares sejam mais justo do ponto de vista espacial e digno existencialmente.

Trazendo o papel decisivo que pode ter a escola, ao resguardar a sua dimensão física – escola não precária e digna –, contribuindo assim com dias e futuros melhores, ao se permitir contribuir com a qualidade da vida, pelo aprimoramento da cidadania, com a superação das desigualdades sociais e, conseqüentemente, com o aprimoramento da dignidade e felicidade dos indivíduos.

Figura 6 – Charge – O futuro questionador.



Fonte: Site <https://www.nsctotal.com.br/noticias/charge-do-ze-dassilva-no-futuro>²⁵⁰

²⁴⁹ LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2001, p. 183.

²⁵⁰ Charge sobre o futuro questionador. Disponível em <https://www.nsctotal.com.br/noticias/charge-do-ze-dassilva-no-futuro> Acesso em 26 de maio de 2023.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1999.
- ABILIO, Ludmila Costhek. **Uberização traz ao debate a relação entre precarização do trabalho e tecnologia**. IHU ON-LINE (UNISINOS Impresso), v. 01, p. 20-28, 2017. Disponível em <<https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6826-uberizacao-traz-ao-debate-a-relacao-entre-precarizacao-do-trabalho-e-tecnologia>> Acesso em: 13 de março 2023.
- ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a memória das cidades. In: **Revista da Faculdade de Letras**, Geografia I – série; vol. XIV, pág. 77- 97, Porto, 1998.
- ACCORSSI, Aline, et al. A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. **Revista Psicologia & Sociedade**, vol. 24, n. 3, p. 536-546, 2012.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é contemporâneo? In: **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AIXE, Egidia Maria de Almeida. **Discriminação social das pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica: o que pode o direito frente ao invisível?** In: GRINOVER, Ada Pellegrini; ALMEIDA, Gregório Assadra de; GUSTIN, Miracy; LIMA, Paulo César Vicente de; LENNACO, Rodrigo (Orgs.). Direitos Fundamentais das pessoas em situação de rua. Belo Horizonte: D' Plácido, 2016.
- ALBORNOS, Suzana Guerra. **Trabalho e utopia na modernidade: de Thomas More a Paul Lafarque**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre RS: Editora Fi, 2021.
- ALMEIDA, Antônio Campar de; GAMA, Antônio. **Fragmentos de um retrato inacabado – a Geografia de Coimbra e as metamorfoses de um país**. Coimbra: Almedina, 2003.
- ALVES, Amauri Cesar. Direito, trabalho e vulnerabilidade. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v. 64, n. 2, p. 111-139, ago. 2019. ISSN 2236-7284. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/63907>>. Acesso em: 26 set. 2022.
- ALVES, G. A. Cidade, cotidiano e TV. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
- ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que existia**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2011.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. 43. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ANDRADE, Lédio Rosa de. **Violência: psicanálise, direito e cultura**. Campinas, SP: editora Millennium, 2007.
- ANDRADE, Marisa de. **O estigma da periferia**. Porto Alegre: Decasa, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Celso. **Escola mentirosa: sucesso ou estagnação**. Coleção Didática. Volume 5. São Paulo: Paulus, 2013.

- AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summuns, 1998.
- AQUINO, Rubim Santos Leão; FRANCO, Denize de Azevedo; LOPES, Oscar Guilherme P. Campos. **História das sociedades**: das comunidades primitivas às sociedades medievais. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5ª. edição. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- AUGRAS, Monique. **O ser da compreensão**: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BARTHES, Roland. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. In: R. Barthes. Análise estrutural da narrativa: Pesquisas semiológicas, pp. 19-60. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida a crédito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BERTH, Joice. **Cidades sustentáveis são cidades democráticas**. [S.l.], 03.jun.2019. Disponível em: <https://medium.com/@joiberth/cidades-sustent%C3%A1veis-s%C3%A3o-cidades-democr%C3%A1ticas-ca85ebccc0d8>. Acesso em 10 dez. 2021.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. 7ª impressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOLLNOW, Otto Friedrich. **O homem e o espaço**. Tradução: Aloísio Leoni Schmid. Curitiba: Editora UFPR, 2000.
- BORDIEU, Pierre. Efeitos de Lugar. In: BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.
- BORDIEU, Pierre. Estruturas, *habitus*, práticas. BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.
- BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Psicologia USP**, v. 4, São Paulo, p. 277-284, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Difel – Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ŽIŽEK, Slavoj. (Org.). **Um mapa da ideologia**. P. 265-278. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007.
- BRASIL, Lei Federal n.º 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal - Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 maio 2009.
- BRASIL. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. **Resolução nº 348, de 16 de agosto de 2004**. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente. Altera a Resolução CONAMA nº 307/2002, incluindo o amianto na classe de resíduos perigosos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 ago. 2004.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e a Política das Ruas: Notas Sobre Uma Teoria Performativa de Assembleia**. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2000.
- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CAMPOS, Alfredo. *In: Dicionário das crises e das alternativas*. Centro de Estudos Sociais. Coimbra-Portugal: Almedina-CES, 2012.

CANCLINI, Nestor Garcia. Imaginários Culturais da Cidade: conhecimento/espetáculo/desconhecimento. COELHO, T. (ORG.) *A Cultura pela Cidade*. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2008.

CAPRA, Frijof. *A Teia da Vida*. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARAM, Dalto. *Violência na Sociedade Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1978.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. FFLCH. São Paulo: 2007.

CASTRO, Iná Elias de. *Geografia e política*. Territórios, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005,

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIES, Jean-Pierre; GROULX, Lione-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: arte de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia Científica*. 5ª. edição. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAIB, Salomão A. *E agora doutor*. São Paulo: Edição Jornal Almanara, 1981.

CHAUÍ, Marilena. *Contra a Violência*. 2011. Disponível em: <http://portais.tjce.jus.br/esmec/wp-content/uploads/2011/06/contra-a-violenciamarilena-chau.doc>. Acesso em: 03.ago.2021.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Notas sobre Utopia. *Revisa Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 60, n.1, jul. 2008. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252008000-500003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 ago.2021.

CHAVEIRO, Eguimar Felício; ANJOS, Antonio Fernandes dos. A periferia urbana em questão: um estudo socioespacial de sua formação. - DOI 10.5216/bgg.v27i2.2663. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 181–197, 2007. DOI: 10.5216/bgg.v27i2.2663. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/2663>. Acesso em: 11 jan. 2023.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. Tradução: Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa Ômega, 1982.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CLAEYS, Gregory. *Dystopia: A Natural History*. A study of modern despotism, its antecedents, and its literary diffractions. Oxford: Oxford University Press, 2017.

CLAEYS, Gregory. *Utopia: a história de uma ideia*. Trad. Pedro Barros. São Paulo: SESC SP, 2013.

- COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- CORREA, Darcísio. A cidadania e a construção dos espaços públicos. **Revista Desenvolvimento em questão**. Ijuí: Unijuí, ano 1, n. 2, jul-dez 2003.
- CORRÊA, Darcísio. **A construção da cidadania**. Reflexões Histórico-Políticas. Ijuí: Unijuí, 1999.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito chave da geografia. In: CASTRO, Iná Elias de, GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- CUNHA, Ivan Ferreira da. Distopias: algumas reflexões filosóficas. In: RIPOLL, Leonardo; MARKENDORF, Márcio; SILVA, Renata Santos (org.). **Cinema e mundo paralelo: exploração de conceitos e mundos paralelos** [recurso eletrônico]. Coleção Cadernos de Críticas. Florianópolis: BU Publicações-UFSC, 2020.
- DALBERIO, Osvaldo; DALBERIO, Maria Célia Borges. **Metodologia científica: desafios e caminhos**. 4. reimp. São Paulo: Paulus, 2016.
- DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DIMENSTEIN, Magda; SIQUEIRA, Kamila. Urbanização, modos de vida e produção da saúde na cidade. **ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**. v. 10, n. 1, p. Aline da Silveira Muniz | 77 61-73, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/2616>>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 1997, p. 1
- ENTRIKIN, J. N. **O humanismo contemporâneo em Geografia**. Boletim Geografia Teorética, Rio Claro, v. 10, n. 19, p. 5-30, 1980.
- ESCOLANO, Augustin. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, Augustin; FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Cap. 1, págs. 19-58. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ESCOLANO, Augustin. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, Augustin; FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Cap. 1, págs. 19-58. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** 2ª. ed. São Paulo: Paulus, 2006.
- FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FELIPE, Sônia Teresinha. O Conceito de Utopia na proposta Paulofreireana. **Revista de Ciências Humanas**. Edição 3, n. 06, p. 69-79. Porto Alegre: 1984. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23744>. Acesso em: 18 set 2021.

FERNANDES, António Teixeira. Conflitualidade e movimentos sociais. *Análise Social*. v. 28, p. 787-828, 1993. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223292608S8kUR1qx0Wa77QV4.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

FERREIRA, Ricardo Hirata. *Estado, educação e espaço escolar*. Disponível em: <http://www.jornalrol.com.br/artigo-de-ricardo-hirata-estado-educacao-e-espaco-escolar/> Acesso em 03 dez. 2021.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FLORES, Joaquin Herrera. *A reinvenção dos direitos humanos*. Tradução de: GARCIA, Caros Roberto Diogo; SUXBERGER, Antônio Henrique Graciliano; DIAS, Joaquim Aparecido. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. 8ª ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências: introdução à filosofia e a ética das ciências*. São Paulo: UNESP, 1988.

FRAGO, Antônio Vinão; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRAGO, Augustin; ESCOLANO, Antonio Viñao. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de: VEIGA NETO, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- FURTER, Pierre. *Dialética da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.
- FUKUYAMA, Francis. *Fim da História e o Último Homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectiva atuais da educação*. São Paulo: Artemed, 2000.
- GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. 4ª. ed. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- GIANNETTI, Eduardo. *Trópicos Utópicos: uma perspectiva brasileira da crise civilizatória*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOÉS, Maria Cecília R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição e da subjetividade. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 02-25, abril 2000.
- GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico Cultural. *In: Perspectiva*, 28 (2), pp. 677-694, 2010.
- GONÇALVES, José Reginaldo; GUIMARÃES, Roberta; BITAR, Nina. *A Alma das Coisas: patrimônios, materialidades e ressonâncias*. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2013.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 1993.
- HARVEY, David. A liberdade da cidade. *In: MARICATO, Ermínia et al. Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. P. 64-84. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.
- HARVEY, David. *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. *In: HEIDEGGER, Martin. Ensaios e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos: a uma teoria da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- HOBSBAWM, Eric. *Tempos Interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- HOLZER, Werther. LUGAR. *GEOgraphia*, v. 21, n. 47, p. 130 - 134, 22 fev. 2020.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética?* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2011.

- KOTKIN, Joel. **A cidade**: uma história global. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- KOWALTOWSKI, Doris Catharine Cornelie Knatz; CELANI, Maria Gabriela Caffarena; MOREIRA, Daniel de Carvalho; PINA, Silvia Aparecida Mikami; RUSCHEL, Regina Coeli; SILVA, Vanessa Gomes da; LABAKI, Lucila Chebel; PETRECHE, João Roberto. Reflexão sobre metodologias de projeto arquitetônico. **Ambiente Construído**, v. 6, n. 2, p. 7-19, 2006. Disponível em: <Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/ambienteconstruido/article/view/3683> > Acesso em: 11 nov. 2023.
- KOWALTOWSKI, Doris Catharine. **Arquitetura escolar**. o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- KROHLING, Aloisio. **Direitos humanos fundamentais**: diálogo intercultural e democracia. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2010
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.
- LARRAURI, Maite. **A Felicidade segundo Spinoza**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Trad. Sérgio Martins. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Trad. Margarida Maria de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2009.
- LEFEBVRE, Henri. **O espaço no fim do século**: a nova raridade. São Paulo: Contexto, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Centauro, 2011.
- LEGROUX, Jean. Teorias da justiça social e espacial: diálogos com a geografia a partir da década de 1970. **Geosp**, v. 26, n. 1, e-188003, abr. 2022. ISSN 2179-0892. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/188003>. Acesso em jan 2023.
- LEITE, C. M. C. BARBATO, S. B. Reflexões sobre o conceito de lugar na escola contemporânea. **Espaço e Geografia**, v. 14, p. 225-255, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educ. ver., Curitiba, n. 17, p. 153-176, junho, 2001.
- LIMA, Mayumi W. Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- LIMA, Mayumi W. Souza. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- LIMA, Mayumi W. Souza. **Espaços Educativos**: usos e construções. Brasília, MEC, 1998.
- LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOIS, Cecilia Caballero; PINHEIRO, Tomaz Martinez. Justiça, igualdade e constituição em John Rawls: consenso constitucional e democracia na justiça com equidade. **Revista Confluências**, v. 14, n. 2, p. 1 a 15. ISSN: 1678-7145. Niterói: PPGSD-UFF, dezembro de 2012.

LORIERI, Marco Antônio. Complexidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e formação de professores. **Notandum**. São Paulo. v. 23. p. 13-20, 2010. Disponível em: <<http://hottopos.com/notand23/P13a20.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2010.

LÖWY, Michel. 2013. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. Tradução de Juarez Guimarães e Suzanne Léwy. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Paulo Miguel; VALE, Mário. Desigualdade e espaço no capitalismo contemporâneo: uma questão de (in)justiça territorial? **Geosp – Espaço e Tempo** (Online), v. 19, n. 2, p. 196-211, ago. 2015. ISSN 2179-0892. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/102771>>. Acesso em 14 dez 2023.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1966.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Braziliense, 1985.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade, desigualdade e violência**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MASSEY, Doreen. O sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio. (Org.). **Espaço da diferença**. Campinas/SP: Papyrus, 2000.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução: Holda Pareto e Rogério Haesbaert Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008,

MASSEY, Doreen; KEYNES, Milton. Filosofia e política da espacialidade: Algumas considerações. In: **GEOgraphia**, v. 6, n. 12, 10 dez. 2004.

MATE, Manuel-Reyes. **Meia-noite na história**. Comentários às teses de Walter Benjamin sobre o conceito de história. Tradução de Nélio Schneider. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2011.

MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. Utopias, distopias e o jogo da criação de mundos. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, v. 24, n. 1 e 2, p. 40-59, jan./dez. 2017.

MELLO, João Baptista Ferreira de. **A Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo**. Revista Brasileira de Geografia.

MELLO, João Baptista Ferreira de. **Geografia humanística ± uma bibliografia**. In: Espaço e Cultura. Rio de Janeiro: NEPEC/UERJ, n.3. p. 42-47. 1997b.

MELLO, João Baptista Ferreira de. **O Triunfo do Lugar Sobre o Espaço**. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia (orgs.). Qual o espaço

do Lugar?: Geografia, epistemologia, fenomenologia. Estudos: 302. São Paulo: Perspectiva, p. 33-68, 2012.

MENDES, René. Asbesto (amianto) e doença: revisão do conhecimento científico e fundamentação para uma urgente mudança da atual política brasileira sobre a questão.

Caderno Saúde Pública, 17 (1), fevereiro de 2002. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2001000100002> Acesso em 01 jun 2023.

MICHAUD, Yves. **A Violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia?** Coleção Primeiros Passos. 9ª. edição. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: pensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORUS, Thomas. **Utopia**. Tradução: Luís de Andrade. Coleção 'Os pensadores'. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. 3ª ed. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2008.

NOGUÉ, Joan. Otros mundos, otras geografías. Los paisajes residuales. **Revista da ANPEGE**, [S.l.], v. 7, n. 01, p. 3-10, jul. 2017. ISSN 1679-768X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6548/3547>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campina: Papyrus, 1994.

NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília. (Orgs.) **História e Memória da Escola Nova**. V. 1, p. 9-26. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Silva da; PADILHA, Eliana Cavalcante; PEREIRA, Maria Denilda da Silva de Almeida. **Violência nas escolas**. In: Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Livia. **Contribuição dos estudos cognitivos à percepção geográfica – Geografia**. Rio Claro, v.2, n.3, p.61-72, abr. 1977.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. *Revista Kínesis*, vol. II, n. 03, p. 72-88, 2010.

PAIVA, Thais. Formas para o conteúdo: como a arquitetura escolar favorece a convivência e os processos de ensino e aprendizagem. *Carta Fundamental*. São Paulo: Editora Confiança, nº. 52, out. 2013.

PALMA FILHO, João Cerdoso. *Cidadania e educação*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, p. 101–121, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/719>. Acesso em: 16 jan. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza (org). *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO, Shirley da Costa; DIAS, Jean Carlos. Da igualdade à desigualdade: uma questão de escolha à luz da teoria de John Rawls. *Revista de Teorias da Justiça, da decisão e da argumentação jurídica*, v. 5, n. 1, p. 17-38, Goiânia, jan-jun 2019. e-ISSN: 2525-9644. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistateoriasjustica/article/view/5651/pdf>

PIRIE, Gordon H. *Sobre a justiça espacial*. Revista Cidades, v. 14, n. 23, 2022. ISSN (online) 2448-1092. Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó-SC, 2022.

POLITZER, Georges. *Princípios elementares de filosofia*. Porto Alegre: Centauro Editora, 2007.

POLLI, João Paulo; ACOSTA, Ana Jamila; DA COSTA, Márcia Rosa; SCHEIBEL, Maria Fani, PICAWY, Maria. *Projetos Interdisciplinares*. Curitiba, PR: Editora Saberes, 2013.

QUAINI, Massimo. *Marxismo e geografia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

QUEIROZ, Eça de. *Uma campanha alegre (das Farpas)*. Volume II. Lisboa: Companhia Nacional, 1891.

QUINTANA, Mário. *Nova antologia poética*. São Paulo: Globo, 1994.

RAWLS, John. *Liberalismo Político*. São Paulo: Ática, 2000.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Tradução: Jussara Simões. 4ª ed. Ver. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

RIBEIRO, Solange Lucas. *Espaço escolar: um elemento invisível no currículo*. Sittientibus. UEFS, Bahia, nº 31, Julho/dez 2009.

RODRIGUES, Adyr A. Balastrieri. *Espaços de turismo e de lazer urbano – uma leitura geográfica*. Revista Aportes y Transferências, v. 1, p. 22-42, 2007.

RODRIGUES, Paula Martins. *A narrativa distópica juvenil: um estudo sobre Jogos Vorazes e Divergente*. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orientador: Pedro Theobald. Porto Alegre, 2015.

ROLNICK, Raquel; KLINK, Jeroen. Crescimento econômico e desenvolvimento urbano. Por que nossas cidades continuam tão precárias? *Revista Novos Estudos*, volume 89,

pág. 89-109. São Paulo: CEBRAP, março 2011. Acesso em 20 maio 2023. Disponível: <https://www.scielo.br/j/nec/a/RVtd8zVwYXXbP74GzMM7tsD/?lang=pt&format=pdf>
Acesso: 20 mai 2023.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade?** Coleção primeiros passos – 203 – 6ª Impressão. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2009.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Ed. Atlas, 1986.

SALES, Luís Carlos. Prédios escolares: representações sociais das escolas. **Revista de Ciências Humanas**. Especial temática, p. 333-342. Florianópolis: EDUFSC, 2002.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 2ª. ed. Coleção para um novo senso comum. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Carlos Nelson F. dos. **A cidade como um jogo de cartas**. Niterói: EDUFF, 1988.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço**. Diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo: EdUnesp, 2002.

SANTOS, Emmanuel Antonio dos. **Porque planejar com a paisagem**. PosFAUUSP, [S. l.], v. 13, p. 100-123, 2003. DOI: 10.11606/issn.2317-2762.v13i0p100-123. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/47749>. Acesso em: 26 fev. 2023.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. Ed. Brasiliense: São Paulo, 1986.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 180, p.183-190, ISSN: 0254-1106, dez. 2015.

SANTOS, Maria Sirley dos. **Pedagogia da diversidade**. São Paulo: Mennon, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo – razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2004.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido, os dois circuitos da economia urbana nos países desenvolvidos**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7ª ed. São Paulo: EdUsp, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Edusp, 2004.

- SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço e Tempo**: globalização e meio técnico científico. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SANTOS, Milton. **Espaço do cidadão**. São Paulo, Edusp, 2007.
- SASAKI, Karen. A contribuição da Geografia Humanística para a compreensão do conceito de Identidade de Lugar. **Revista de Desenvolvimento Econômico-RDE**, Salvador, Ano XIII, n. 22, p.112-120, dez. 2010.
- SATO, Leny. A visão de Arakcy Martins Rodrigues sobre a ponte indivíduo-sociedade. Apud. SILVA JÚNIOR, Nelson da; ZANGARIM, Wellington (org.). **A psicologia social e a questão do hífen**. São Paulo: Blucher, 2017.
- SCHAFER, M. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- SERRA, Elpídio. Noções de "espaço" e de "tempo". Em Geografia. **Boletim de Geografia**, v. 2, n. 2, p. 03-16, 25 mar. 2011.
- SILVA, Armando. **Imaginários urbanos**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- SOJA, Edward W. Em busca de la justicia espacial. Traducción: Carmen Azcárraga. Tirant Humanidades, Valencia, 2014. Resenha de: VAN DEN BRULE, David Melo. **Justiça espacial e novas demarcações**. ACTA Geográfica, Boa Vista, v. 12, p. 234-238, n. 30, set./dez. de 2018.
- SOJA, Edward William. **Em busca de la justicia espacial**. Valencia: Tirant Humanidades, 2014.
- SOJA, Edward William. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- SOJA, Edward William. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- SOJA, Edward William. **Para além de postmetropolis**. Revista UFMG, Belo Horizonte, v. 20, n.1, p.136-167, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/revistaufmg/downloads/20/7-para_alem_da_postmetropolis_edward_soja.pdf> Acesso em: 23 nov. 2022.
- SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2006.
- SOUZA, Francisco de Castro Samarino e. O homem moderno e seu lugar no tempo. In: **Revista Filosofia Ciência e Vida**. Ano X, n. 126. São Paulo: Editora Escala, 2010.
- SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SZACHY, Jerzy. *As utopias ou a felicidade imaginada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: Usp-Ed34, 2001.

TERNES, José. *Michel Foucault e a idade do homem*. Goiânia: UCG, 2009.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1986, p. 56.

TOLSTÓI, Liev. *Guerra e Paz*. 2º v. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1983.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. *A cidade dispersa: os novos espaços de assentamentos em Belém e a reestruturação metropolitana*. (Tese de Doutorado) São Paulo: FFLCH/USP, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais - a pesquisa qualitativa em educação – O Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio (Org.). *Perspectivas da Geografia*. 2ª. ed. p. 143-164. São Paulo, Difel, 1985.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo, Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Londrina: Eduel, 2012.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, nº. 78, Abril, 2002.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORREA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (orgs.). *A cidade contemporânea: segregação espacial*. São Paulo: Contexto, 2013.

YIN, Robert. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA**

