REVISTA DA ANPEGE. V. 18. Nº. 36 — ANO 2022 E-ISSN: 1679-768X 25
DOI 10.5418/ra2022.v18i36.16308

PRODUZIR A POLÍTICA A PARTIR DA ESCOLA: GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO, DOCÊNCIAS E ESPACIALIDADES ESCOLARES

PRODUCING POLICY BASED ON SCHOOL: GEOGRAPHY OF EDUCATION, TEACHING AND SCHOOL SPACIALITIES

PRODUCIR POLÍTICA A PARTIR DE LA ESCUELA: GEOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN, ENSEÑANZA Y ESPACIALIDADES ESCOLARES

Ana Giordani
Universidade Federal Fluminense (UFF)
aninhagiordani@gmail.com

Eduardo Donizeti Girotto
Universidade de São Paulo (USP)
egirotto@usp.br

Marcos de Oliveira Soares
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
marcossoares@ufscar.br

Resumo

O artigo objetiva desde a Geografia, caminhos para pensar a educação pública brasileira, assumindo-a como um direito territorial, conceito no qual fundamentamos nossas análises e proposições. Entendemos a Geografia, a Educação na relação com o projeto de sociedade. Nesse sentido, a atual geografia da escola pública no país não pode ser entendida apenas como resultado de uma lógica de organização do Estado por meio da política educacional, mas como expressão da luta pelo direito à educação mobilizado pelas comunidades, em especial periféricas, em sua luta cotidiana contra a expropriação territorial e a espoliação de direitos. Assim, expressamos ser fundamental que a Geografia escolar reconheça as geografias das escolas e dos seus sujeitos, tomtando-as como ponto de partida dos processos educativos, configurando-se como um lócus de indagação, problematização e apropriação espaço-temporal. Para isso, é fundamental recuperar os sentidos das escolas como territórios em contínua disputa e produção, fomentando debates e discussões acerca da geografia que queremos a partir dos contextos específicos das unidades escolares. Finalizamos, com os posicionamentos vinculados ao fortalecimento da Educação pública, gratuita, laica, democrática, plural, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por entendermos a necessidade de fortalecimento de diálogos entre as pesquisas produzidas pelas Associações científicas de Pós-Graduação.

Palavras-chave: Geografia da Educação; Política Educacional; Espacialidade.

Abstract

The article aims from Geography, ways to think about Brazilian public education, assuming it as a territorial right, a concept on which we base our analyzes and propositions. We understand Geography, Education in relation to the project of society. In this sense, the current geography of public schools in the country cannot be understood only as a result of a logic of state organization through educational policy, but as an expression of the struggle for the right to education mobilized by communities, especially peripheral ones, in their daily struggle against territorial expropriation and the spoliation of rights. Thus, we express that it is essential that School Geography recognizes the geographies of schools and their subjects, taking them as a starting point for educational processes, configuring itself as a locus of inquiry, problematization and spatio-temporal appropriation. For this, it is essential to recover the meanings of schools as territories in continuous dispute and production, fostering debates and discussions about the geography we want from the specific contexts of school units. We conclude, with the positions linked to the strengthening of public, free, secular, democratic, plural, inclusive and socially referenced quality education of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED), as we understand the need to strengthen dialogues between research produced by the Graduate Scientific Associations.

Keyword: Geography of Education; Educational Politics; Spatiality.

Resumén

El artículo apunta desde la Geografía, formas de pensar la educación pública brasileña, asumiéndola como un derecho territorial, concepto sobre el cual basamos nuestros análisis y proposiciones. Entendemos la Geografía, la Educación en relación con el proyecto de sociedad. En este sentido, la geografía

actual de las escuelas públicas en el país no puede entenderse sólo como resultado de una lógica de organización estatal a través de la política educativa, sino como expresión de la lucha por el derecho a la educación movilizada por las comunidades, especialmente las periféricas, en su lucha diaria contra la expropiación territorial y el despojo de derechos. Así, expresamos que es fundamental que la Geografía Escolar reconozca las geografías de las escuelas y sus sujetos, tomándolas como punto de partida de los procesos educativos, configurándose como locus de indagación, problematización y apropiación espacio-temporal. Para ello, es fundamental recuperar los significados de las escuelas como territorios en continua disputa y producción, propiciando debates y discusiones sobre la geografía que queremos desde los contextos específicos de las unidades escolares. Concluimos, con las posiciones vinculadas al fortalecimiento de la educación pública, gratuita, laica, democrática, plural, inclusiva y socialmente referenciada de calidad de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPED), en tanto entendemos la necesidad de fortalecer los diálogos entre las investigaciones desarrolladas por las asociaciones científicas de posgrado.

Palabras Clave: Geografía de la educación; Políticas Educativas; Espacialidades.

Introdução

No atual contexto político braisleiro, é urgente pensarmos a Geografia e a Educação com o intuito de contribuirmos com a construção de um projeto de sociedade para além da lógica necropolítica (MBEMBE, 2018) que tem marcado a vida cotidiana nos últimos anos em diferentes cidades brasileiras, produzindo um conjuntos de ataques cujos efeitos são sentidos pelas populações historicamente vulnerabilizadas em nosso país. Por isso, respondendo ao chamado da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia, o presente texto tem como principal objetivo propor, desde a Geografia, caminhos para pensar a educação pública brasileira, assumindo-a como um direito territorial, conceito no qual fundamentamos nossas análises e proposições.

Destacamos a importância da Geografia da Educação como um campo de pesquisa e da ação política essencial no entendimento e na transformação das atuais políticas educacionais sob a lógica neoliberal. A defesa acerca da necessidade desse campo pressupõe reconhecer a importância da dimensão espacial (GIROTTO, 2016) no entendimento da realidade, como categoria de análise que possibilita um olhar articulado de diferentes variáveis, ao mesmo tempo que se apresenta como condição de ação política e de transformação. Em nossa perspectiva, esse duplo aspecto da Geografia da Educação é a principal característica que indica a força científica e política deste campo emergente de investigação (GIROTTO, *et al*, 2019).

Cabe ressaltar que não buscamos, com o presente texto, apresentar um conjunto de receitas a serem adotadas de forma unilateral pelo próximo governo eleito. Ao contrário, pensamos ser essencial problematizar algumas ideias e ações a serem democraticamente debatidas e que possam servir muito mais como ponto de partida para a mobilização dos diferentes setores da sociedade civil organizada, com o intuito de construir uma pauta ampla e diversa, que reafirmem os direitos fundamentais, dentre os quais, o direito à educação pública.

Além disso, é importante destacar que parte importante dos princípios que reafirmamos neste documento vem sendo construída e colocada em prática pelos diferentes movimentos socioterritoriais que, desde pontos distintos do território brasileiro, têm construído uma rede por direitos, contra as lógicas genocidas que têm marcado a formação socioespacial brasileira. Desse modo, antes de nos colocarmos em uma posição de ineditismo na elaboração deste texto, desempenhamos aqui muito mais a função de dar visibilidade à luta que vem se travando cotidianamente no território brasileiro em defesa de um projeto de sociedade no qual todos os sujeitos tenham o pleno direito de existir, de pensar e de propor.

Assim, organizamos o texto da seguinte forma: iniciaremos, de modo breve, retomando a relação entre a Geografia, a educação e a sociedade, que remonta ao surgimento deste campo de conhecimento como disciplina escolar e como ciência na universidade, passando pelo entendimento como condição de existência do fenômeno educacional. Tal condição está na base daquilo que nos permite conceituar a

educação como um direito territorial.

Após isso, discutiremos como as políticas neoliberais se colocam na contramão da ideia da educação como direito territorial, difundindo uma lógica de abstracionismo espacial que toma as escolas, seus sujeitos e territórios como indiferenciados. Essa lógica, como veremos, se materializa na forma de políticas de avaliação e de currículos padronizados, ampliando o controle sobre os sujeitos da educação e contribuindo com o gerenciamento das desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista.

Após isso, reconhecendo que a educação como direito territorial vem sendo construído politicamente por diferentes movimentos socioterritoriais no país, em contraposição ao fatalismo neoliberal, apresentaremos algumas ideias e debates que consideramos fundamentais para pensarmos as políticas públicas voltadas à construção de um projeto de educação que seja, de fato, social e territorialmente significativo. Como dissemos, não se trata de indicar, de forma categórica, políticas definitivas, mas de partilhar ideias e princípios oriundos de nossas experiências como docentes, na escola e na universidade, e de nosso diálogo e militância em diferentes movimentos socioterritoriais.

Geografia, Educação e projeto de sociedade

A relação entre a Geografia e a Educação no contexto brasileiro remonta ao processo de constituição do sistema educacional público no país. Ainda no século XIX, foi possível encontrar os primeiros traços da Geografia como disciplina escolar em diferentes colégios públicos localizados em vários estados brasileiros, como demonstram os trabalhos de autores, como Vlach (1988), Rocha (1996), Albuquerque (2014), Maia (2014) e Girotto & Mormul (2016). No entanto, é a partir do início do século XX, com a institucionalização da Geografia como campo científico nas recém-criadas universidades que a relação entre Geografia, Educação e projeto de sociedade tornou-se mais intensa.

Nesse contexto, diferentes autores e autoras participaram de discussões sobre como a Geografia, como ciência universitária e disciplina escolar, poderia contribuir com a formação de um projeto de nação. Como exemplo, temos os trabalhos de Delgado de Carvalho e de Aroldo de Azevedo que defendem uma geografia que contribua com a formação de uma espírito nacional e, portanto, imprescindível para que o país possa alcançar uma posição de destaque na ordem econômica e geopolítica internacional. Cabe ressaltar que, de forma predominante, nesse primeiro momento de institucionalização, tais autores e autoras assentam as suas perspectivas de educação, geografia e sociedade em um concepção liberal.

Com o golpe militar de 1964 e todo o processo repressivo dele decorrente, os diferentes autores e autoras da geografia brasileira passaram a repensar a relação entre a Geografia e o projeto de nação, assumindo uma perspectiva crítica em relação ao papel do Estado nacional nesse processo. Assumindo, de forma mais efetiva, um diálogo com os movimentos socioterritoriais, bem como uma posição em

defesa da democracia e dos direitos sociais, a Geografia que se produziu a partir da década de 1970, desde as escolas e universidades, contribuiu com a proposição de um projeto que pensasse o Brasil como parte da constituição de um outro projeto global de sociedade, para além da lógica capitalista.

Nesse contexto, as diferentes perspectivas teóricas da chamada geografia crítica contribuíram para reforçar o papel dos movimentos socioterritoriais na produção do espaço, destacando a necessidade de construir outras lógicas organizativas que pudessem, de fato, produzir espacialidades a serem apropriadas por todos os sujeitos sociais. É também nessa composição que se buscou construir uma geografia a partir das escolas que, antes de formar o ufanismo cego preconizado pelos militares, buscou tornar as aulas de Geografia espaços de problematização e de construção de reflexões críticas e criativas sobre o mundo, o país e o lugar. É importante destacar, no entanto, que esse processo foi permeado de contradições, sendo, por vezes, refém de uma lógica de organização curricular assentada nos conteúdos e não no efetivo diálogo com os sujeitos escolares.

Feita essa ressalva, cabe destacar que esse contexto de mudança epistemológica da Geografia é também marcado por um conjunto de ações vinculadas à luta pela democratização do país que tinha nas escolas públicas um dos seus lugares de realização. As experiências que dali emergem, com o projeto de Reorientação Curricular, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação durante a gestão de Paulo Freire (1989-1991), e que pressupõem da centralidade dos territórios escolares na produção da política educacional constroem as bases daquilo que aqui estamos conceituando como a "educação como direito territorial". Pensar a educação nesses termos é compreender que o direito à educação, na história da formação socioespacial brasileira, é resultada da luta contra a expropriação espacial que marca essa formação e que produz contínuos processos de espoliação de direito, inclusive, do direito aos territórios (do trabalho, da moradia, do lazer, do descanso etc.). A luta pelo direito à educação, que se materializa, em primeiro lugar, na luta pela construção de escolas, pela ampliação de vagas, pela contratação de professores, pelas condições de acesso e permanência é, nesses termos, uma luta que resulta na reapropriação territorial. Isso significa dizer que a atual Geografia da escola pública no país não pode ser entendida apenas como resultado de uma lógica de organização do Estado por meio da política educacional, mas como expressão da luta pelo direito à educação mobilizado pelas comunidades, em especial periféricas, em sua luta cotidiana contra a expropriação territorial e a espoliação de direitos.

Se em um primeiro momento a luta pelo direito à educação como um direito territorial se expressa na busca por garantir a existência material das escolas, quando alcançado esse objetivo as demandas se complexificam, passando os diferentes sujeitos da educação a demandarem o direito por também definirem aquilo que a escola deve ser. Nesse processo, destaca-se a luta pela constituição de instâncias participativas e deliberativas nas unidades escolares, com destaque para a constituição dos conselhos de escolas que materializam essas instituições como possíveis espaços de diálogo e de construção colaborativa. É a partir dessa luta que se consegue, por exemplo, instituir, na Constituição Federal de 1988, a Gestão Democrática da Escola como um princípio a reger a educação pública brasileira.

Portanto, é possível perceber que o processo de luta pela redemocratização brasileira é de

fundamental importância para o entendimento da educação como um direito territorial, o que acaba por expandir o entendimento da relação entre Geografia, sociedade e educação.

Se até o momento, essa relação estava profundamente mediada pelo entendimento da Geografia como uma disciplina escolar, presente nos currículos, o entendimento da dimensão territorial da educação trouxe destaque para a existência da Geografia como condição de existência do fenômeno educacional. Falar, nesses termos, de uma geografia da escola e da educação é reafirmar a dimensão espacial de cada uma delas, compreendendo o espaço como produto, meio e condição das relações sociais.

O retrocesso neoliberal e o abstracionismo espacial da política

Apesar desses importantes avanços do entendimento da educação como um direito territorial, contextual e localizado, temos visto avançar, no entanto, desde a década de 1990, um conjunto de políticas públicas assentada na perspectiva neoliberal de gestão do Estado capitalista, que toma as escolas como indiferenciadas entre si. Tais políticas assumem termos como metas, resultados, competitividade, flexibilidade, gerenciamento, empreendedorismo, entre outros como conceitos fundantes a serem utilizados com o intuito de avaliar, em termos neoliberais, a eficiência da política.

No caso das políticas educacionais, tais conceitos têm se materializado em termos de políticas de currículos padronizados, avaliações em larga escala, controle de desempenho docente, assunção de perspectivas gerenciais em detrimento da gestão democrática da escola. Todos esses dispositivos neoliberais de controle e de performatividade têm inundado os territórios escolares, modificando as relações dos sujeitos com os conhecimentos e com os próprios territórios.

O neoliberalismo produz, entre outras coisas, um processo de despolitização da educação. Esse processo opera uma progressiva individualização das unidades escolares, mesmo quando se trata de redes de ensino, no sentido de isolá-las com relação a outras escolas, à possibilidade de um trabalho mais colaborativo com suas comunidades e, com isso, aproximá-las de movimentos sociais e demais manifestações políticas produzidas nos territórios.

Essa despolitização, induzida por tais políticas, produz a sua "desintegração como esfera pública" (GENTILI, 1998, p. 122), jogando-a para uma lógica de funcionamento bastante aderente à lógica do sistema sociometabólico do capital em que a escola passa a ter substancialmente duas funções, isto é, produzir a mão de obra necessária ao funcionamento do sistema e, ao mesmo tempo, constituir-se em um bem privado. Com isso, a tendência é que a escola pública (estatal, gratuita e laica) deixe de se apresentar como esse território das manifestações do que é a esfera pública, ou seja, não permitindo que se realize o direito social pela educação, entre outras tantas lutas necessárias para tornar real e material uma sociedade democrática e que seja para todos/as.

Convém observar que esse mecanismo tem impactos importantes nos território escolares. Isso porque neles se realizam um sem número de manifestações sociais/políticas por meio de coletivos, como movimentos de mães, associações de bairros, coletivos diversos (negros e negras, mulheres, LGBTQIA+), movimentos pelo direito à moradia e à terra, dentre outros, que poderiam se relacionar diretamente com o direito à educação (mariterializado no direito à matrícula em uma unidade escolar) e à disputa da escola que essas comunidades precisam.

Os territórios escolares têm um potencial importante na aglutinação e na organização de lutas concretas, em defesa da escola pública e demais direitos. Daí a necessidade de políticas que despolitizam a educação e isolam as unidades escolares de outras manifestações sociais que fazem parte do seu entorno, do seu território.

Por isso que

> "(...) submetidos a uma progressiva lógica despolitizante, os movimentos sociais e a escola acabam se autonomizando um do outro, desintegrando-se o vínculo que deve uni-los em uma democracia (...) e em uma prática política emancipatória" (GENTILI, 1998, p.122).

Ao mesmo tempo, a materialização dessas políticas educacionais sob a ótica neolibral representa também importantes mudanças nas relações entre grupos da sociedade civil e o estado no processo de elaboração, de implementação, assim como de avaliação das políticas educacionais. Temos visto, de forma cada vez mais intensa, a incidência de grupos privados, principalmente vinculados aos setores financeiro e de telecomunicações, na definição das políticas, inserindo lógicas privadas na forma como são pensados e executados os processos educativos. Por meio dessa incidência, tais grupos também ampliam a captura dos recursos públicos, canalizados para entidades por eles criadas, produzindo novas modalidades de privatização da política educacional, valendo-se da oferta de modelos de gestão escolar, de assessorias curriculares e de formação continuada de professores.

É importante destacar que o contexto da pandemia da COVID 19 catalisou a atuação desses grupos privados na política educacional, com a difusão de modelos de ensino remoto e, posteriormente, de processos híbridos de educação. Tais modelos se mostraram incapazes de incluir as comunidades escolares no contexto pandêmico, uma vez que pouco fizeram para garantir às unidades escolares e aos estudantes as condições materiais de acesso ao ensino no referido período, contribuindo com a ampliação das desigualdades educacionais e socioespaciais no período. Tiveram como principais beneficiários os próprios grupos privados, que puderam acessar os fundos públicos disponibilizados de forma emergencial no contexto da pandemia e que, como dissemos, pouco contribuíram com o processo para minimizar as desigualdades educacionais no período.

Em nossa perspectiva, o efeito mais grave que tais políticas educacionais produzem é a de desconstruir a relação entre os sujeitos e os territórios escolares. Ao difundirem, por meio das políticas de avaliação e de currículos padronizados, uma concepção de espaço como pano de fundo das ações, contribuem com o reforço de lógicas de apropriação espacial, de desidentificação, de não pertencimento. Isso nega a materialidade dos territórios e dos sujeitos, marcada pelas desigualdades (de classe, de raça, de gênero etc.) que se expressam também espacialmente. Tais desigualdades não são lidas e interpretadas como resultado da formação socioespacial brasileira, expressão da geografia do desenvolvimento desigual e combinado capitalista. Ao contrário, são tomadas como elementos externos aos territórios e às escolas. Com isso, tais políticas reforçam a ideia do abstracionismo espacial que está na base de uma concepção de que toma como igual não apenas os diferentes, mas os amplamente desiguais.

Tal lógica ficou explícita no conceito da pandemia e com a insistência de pensar processos educativos sem os seus contextos territoriais que, como pontuamos, são meio, condição e produto das relações sociais, resultando no gerenciamento da desigualdade, que contribuiu com o aprofundamento do fosso entre os estudantes, negando, à maioria deles, o acesso a conteúdos, a discussões e a qualquer tipo de proteção social diante do contexto pandêmico. Vale ainda ressaltar que aquilo que acompanhamos, de maneira indignada, no contexto da pandemia, não é um erro da política educacional neoliberal, mas sua razão de ser, o que nos coloca o desafio de pensar uma política educacional que retoma o princípio da educação como um direito territorial.

Reafirmando os territórios: as geografias feitas para além da lógica neoliberal e o que aprendemos, diariamente, com elas

Pensar em proposições para um setor extremamente estratégico como a Educação, pelo viés geográfico, além dos argumentos já desenvolvidos, principalmente da educação como direito territorial, nos coloca em movimentos de compreendê-la em diálogo com Paulo Freire, que a entende como "um processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza e capacitação científica e técnica" (FREIRE, 2001, p. 10). Tal concepção contém elementos centrais para sustentar proposições educacionais para além da lógica neoliberal de maneira ampliada e da geografia escolar especificamente.

A paisagem política mais desafiadora encontra-se nas escolas feitas de infâncias, de juventudes, de Educação de Jovens e Adultos, bem como nas comunidades, nas favelas, nas florestas, nos campos, nos grandes centros urbanos, nos sertões mais profundos, nas múltiplas espacialidades que compõem escolas. Também está nas interseccionalidades de raça, de gênero e de orientação sexual, religiosa, de classe e de geração que habitam a Geografia Escolar (GIORDANI, 2019).

Argumentamos, nesse sentido, o quanto é imprescindível a Educação Popular e a radicalidade

da democracia participativa. Sendo assim, ancoramos nossos diálogos em (re)pensar a educação, dentro e fora da Escola, como parte de um projeto de libertação dos oprimidos (DUSSEL, 1977a, 1977b; FANON, 2006; FREIRE, 2005).

Para a discussão acerca da relação entre Geografia, Educação e Sociedade, a questão é que existem duas perspectivas que estão em jogo, neste momento. A melhor forma de identificar essas duas perspectivas é tomando emprestado da Física a ideia *vetores*, estes que, em linhas gerais, são segmentos de retas orientados e responsáveis pela definição de grandezas, tidas como *vetoriais*. E, o que chamamos de "duas perspectivas" segue lógica semelhante à dos vetores. Ou seja, elas se diferenciam pelos segmentos de racionalidades que as constroem e pela orientação a qual se posicionam (o primeiro grupo é o que pensa a educação e a geografia *de fora para dentro* dos sujeitos, das escolas, da sociedade; o segundo busca radicalizar a posição *a partir* dos sujeitos e daí para a sociedade, a Universidade etc.).

O debate em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular foi bastante emblemático nesse sentido. Enquanto alguns grupos e agentes se colocavam contrários à sua construção e efetivação, outros se posicionavam favoráveis à sua existência. Inclusive, com argumentos aparentemente *gauche*, como uma pretensa necessidade política de trabalhar com os "conhecimentos poderosos", ou uma indefinida missão de "produzir o cidadão crítico". Esses agentes (coletivos ou individuais) são facilmente identificados como externos às escolas, às comunidades, às relações que se desdobram nos cotidianos dos processos educacionais, sejam em escolas oficiais ou não oficiais, processos esses formais ou não.

A disputa pelo conteúdo correto (seja ele o "cientificamente válido", o "crítico", o "politicamente importante", o "significativo" etc.) coloca os agentes ou vetores neoliberais no mesmo ponto de partida daqueles que, aparentemente, se colocam como opositores. Ambos são vetores externos, segmentos com a mesma orientação sobre o mesmo ponto.

Cabe aqui um esclarecimento. O fato de algum sujeito ser "da escola" não significa que sua ação ou seu posicionamento se dá "a partir" da escola. O que está em jogo, nesse caso, é o seu pertencimento, o seu enraizamento. E, nesse ponto, faz-se necessário ressaltar que, antes de conhecimento sistematizado, a Geografia é uma condição de existência (GIROTTO, 2018).

Se o primeiro grupo é o dos vetores *de fora* e sobre os sujeitos, sobre as escolas e sobre a geografia escolar, o segundo é o dos que defendem que os processos pedagógicos e políticos são construídos e ocorrem *nas* escolas, *nos* espaços educativos, nas relações cotidianas. Em outras palavras, esse grupo dialoga diretamente com as perspectivas da Educação Popular e com a radicalidade da democracia participativa.

Portanto, cumpre considerar algumas questões que estão diante de nós. Primeiro, seria possível conceber uma relação entre Geografia, Educação e Sociedade que se confronta com as propostas neoliberais homogeneizantes e que trazem em suas roupagens diversos pastiches de democracia? Além disso, seria possível pensar uma Geografia que produza Geografia a partir das escolas e que seja capaz de propor outras possibilidades de mundo a partir de outras leituras e de outras concepções de espaço?

Acreditamos que os caminhos para essas respostas estão na observação atenta de movimentos *invisíveis*, *lentos*, *inconstantes*, aparentemente *estagnados*, que ocorrem nas opacidades das cidades. É na aparente repetição da rotina que se escondem complexidades de fenômenos imprevistos e imprevisíveis, assim como é nas situações em que o olhar de sobrevoo enxerga impossibilidades congeladas que a vida se inventa e se reinventa, mesmo que não sejamos capazes inicialmente de compreender os processos.

Não faltam exemplos de enfrentamentos ou de puro desgaste das grandes políticas, territorialmente identificados: Fóruns EJA Brasil, Círculo Laranja, Lugar de menina negra é na escola, Curso preparatório para o ENEM voltado para a população LGBTQIA+, Projeto Territorialidades e Escolas Itinerantes. Todas essas ações reafirmam a indissociabilidade entre educação, os sujeitos e os seus territórios, assim como avançam na reivindicação desses mesmos sujeitos em participarem na elaboração, na implementação e na avaliação das políticas educacionais. São, em nossa perspectiva, o exemplo mais evidente de que o fim da história preconizado pela lógica neoliberal se configura como mais uma das ideologias que tentam ocultar que o futuro continua em aberto, uma vez que, no presente, as diferentes forças sociais estão conscientemente disputando projetos de educação e de sociedade.

Diante disso, consideramos ser fundamental também participar dessa disputa. Para isso, necessário propor alguns princípios como pontos de partida para a discussão e para a elaboração de políticas educacionais com o foco na equidade e na justiça social e territorial.

Em primeiro lugar, consideramos fundamental reafirmarmos o entendimento da educação pública como um direito territorial. Isso significa entendê-la como resultado da apropriação que os sujeitos realizam, cotidianamente, dos diferentes espaços da cidade e do campo, em uma lógica que rompe com a hegemonia do valor de troca. Significa também reafirmar o direito que os sujeitos, desde a mediação de seus territórios, têm de participar de todas as etapas da política educacional (elaboração, implementação e avaliação), construindo suas próprias referências, territorialmente situadas, para além daquelas subsumidas à lógica empresarial.

Nesse processo, reafirmamos a centralidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como principal instrumento de política educacional na perspectiva da educação como direito territorial. Concebido no contexto de redemocratização da sociedade brasileira e da luta pela democratização da escola pública, o PPP tem sido concebido como documento que expressa a identidade da unidade escolar e que, ao mesmo tempo, aponta os caminhos e os objetivos a serem perseguidos em cada uma delas. O grande diferencial desse instrumento está em seu processo de elaboração, com a necessária participação de toda a comunidade escolar. Além disso, é no PPP que se assenta um dos pilares do princípio da gestão democrática, preconizado na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96).

Pela possibilidade de desencadear processos de participação e de ampliação democrática dos territórios escolares, o PPP guarda, como potência, a possibilidade de uma amplo diálogo das comunidades escolares com os seus territórios, reafirmando as especificidades das geografias de cada

uma das escolas. A partir delas, é possível pensar e propor processos educativos que sejam social e territorialmente significativos, que reconheçam o que há de comum e de diferente entre cada uma das escolas, possibilitando que os currículos, os processos avaliativos, as metodologias de ensino-aprendizagem, enfim, as diferentes dinâmicas e processos que marcam a educação possam ser contextualizadas e situadas.

Para que os PPP possam ter a centralidade como instrumento de política educacional de base territorial, defendemos que as políticas educacionais neoliberais, promulgadas na última década e que tantos prejuízos têm trazido ao direito à educação no país, em especial, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, sejam revogadas e que se garanta a autonomia das unidades escolares preconizada no Constituição Federal de 1988, a fim de que possam realizar uma efetiva revisão da política curricular no Brasil com vistas a que as ciências de referência e o ensino na/da escola (no caso da Geografia) reflitam a relação espacial que os lugares têm entre si e como, dialeticamente, constroem e são construídos pelas relações sociais que os compõem.

Portanto, defendemos um debate curricular que tenha como finalidade propor uma abordagem que permita a profusão de saberes e possibilidades de abordagens do real, dos fenômenos geográficos, assim como inclua todos e todas em uma perspectiva que proponha a superação das leituras individualistas de mundo em prol do acolhimento das necessidades das coletividades. Acreditamos que o "(...) corpo de conhecimentos que compõe a geografia escolar ensinada no Brasil resulta de saberes diversos (...) os saberes com os quais os professores operam são saberes *temporais*, *heterogêneos*, *personalizados* e *situados* (JESUS, 2014, p. 141, grifos do autor)". São, pois, saberes impregnados de historicidade e de espacialidade e precisam se fazer presentes nas propostas de currículo.

No entanto, para que as comunidades escolares possam efetivamente exercer a autonomia, tornando os seus PPP documentos vivos de política educacional, motrizes para o exercício da gestão democrática, é fundamental que o estado brasileiro, por meio dos seus diferentes entes federativos, garanta as condições materiais para que todos os sujeitos possam participar desse projeto. Para isso, é fundamental retomar as metas do plano nacional de educação, em especial aquelas que tratam das condições de financiamento da educação pública.

Não se trata apenas de ampliar os recursos para educação pública (condição imprescindível), mas de fazê-lo, garantindo que os recursos sejam utilizados para a manutenção das unidades escolares, como também para a melhoria das condições de carreira e de salário docente. Sendo assim, a ampliação do investimento em educação pública deve vir acompanhado pela regulamentação imediata do Custo Aluno Qualidade Inicial, instrumento de política educacional presente no PNE 2014-2024, resultado da luta dos movimentos em defesa da educação pública.

Em nossa perspectiva, a regulamentação do CAQi e seu aperfeiçoamento podem criar as condições para que a ampliação do investimento em educação se materialize em ampliação da garantia do direito à educação social e territorialmente referenciada. Além disso, são capazes de evitar que os

recursos públicos continuem a ser canalizados para as diferentes entidades privadas que, nas últimas décadas, têm dilapidado os cofres públicos em prol de seus projetos particulares de nação.

Por fim, pensamos ser fundamental retomar o diálogo entre a Geografia como disciplina escolar e a Geografia como condição de existência do processo educativo e da política educacional. Dentro dessa perspectiva, defendemos uma geografia escolar que reconheça as geografias das escolas e dos seus sujeitos, tomando-as como ponto de partida dos processos educativos, configurando-se como um *lócus* de indagação, de problematização, assim como de apropriação espaço-temporal.

E, para isso, é fundamental recuperar os sentidos das escolas como territórios em contínuas disputa e produção, fomentando debates e discussões acerca da geografia que queremos a partir dos contextos específicos das unidades escolares. Isso não significa, no entanto, pensar em uma lógica que separa as escolas e os sujeitos, fragmentando os territórios e as forças de luta. Ao contrário, pensamos que a afirmação dos territórios escolares é ponto de partida da constituição de uma geografia escolar, sendo necessário avançarmos na articulação em rede dessas múltiplas geografias produzidas, buscando construir um processo que resulte em uma geografia na qual caibam tantas geografias, parafraseando um dos lemas do movimento Zapatista.

É preciso desenvolver uma geografia comprometida com com a vida e a produção da vida em sociedade e que, espacializando os fenômenos e estudando-os de forma significativa e que, na busca de sua leitura de totalidade, produza outra sociedade, mais justa, inclusiva, para todos e todas, como também seja capaz de permitir a construção de novas consciências, na perspectiva de "(...) contribuir para mudar posturas, comportamentos e levantar compromissos (PONTUSCHKA, 2002, p. 206)". Portanto, precisamos de uma geografia escolar comprometida na construção de sujeitos de direito, a serviço do bem comum, que reflita acerca das segregações sócio-espaciais, por exemplo, e produza reflexões de como é possível superá-las.

A geografia escolar que defendemos expressa os diversos saberes que constituem os/as professores/as, a democracia no trato dos temas que se propõem a ensinar. Ela se vincula a uma análise espacial dos fenômenos geográficos, considerando para essa análise a história e a vida real dos/as estudantes, o que torna capaz transformar em materialidade as categorias que a Geografia se utiliza para desvelar o real. Esse "mundo real" é dinâmico, indeterminado em muitos aspectos, produzido e produtor de desigualdades de todos os tipos (de classe, de gênero, de cor, de orientação sexual), e a geografia escolar pode e deve refletir esse estado de coisas.

Cada vez mais a questão a se saber é se "queremos limitar-nos a uma maneira fixa de interpretação, isto é, uma forma única de raciocínio, ou se nos propomos evoluir juntamente com as mudanças que sobrevêm na superfície do globo" (SANTOS, 1986, p.1). Entendemos que a geografia escolar no Brasil precisa refletir e ser o reflexo dessa forma de ler o mundo e de se situar nele.

O que nos interessa, sobremaneira, é olhar atentamente para as geografias que são feitas desde as escolas, que fogem à captura dos currículos padronizados, produzindo sentidos aos seus sentidos,

aos sujeitos que dela participam. E essas são as geografias que mantêm viva a escola pública brasileira, mesmo diante de tantos ataques e mecanismos de controle e de silenciamento. Sua feitura é ação cotidiana, luta contínua e, em nossa perspectiva, seu reconhecimento é o ponto de partida de qualquer política educacional que objetiva um projeto de sociedade para além da lógica necropolítica neoliberal.

Finalmente, consideramos fundamental para um programa de políticas territoriais, na perspectiva da Geografia da Educação, os posicionamentos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) pela educação pública laica, democrática, plural, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada. Entendemos, nesse sentido, que a composição de forças, por meio das Associações Científicas, tem pautado o legado das pesquisas na Educação.

Desse modo, destacamos a seguir alguns posicionamentos apresentados pela ANPED, considerados urgentes para pensarmos a Educação de maneira alargada e que ratificamos neste texto:

- o fortalecimento da Educação pública, gratuita, laica, democrática, plural, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada;

- o resgate das metas e das estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a sua submissão à ampla avaliação e atualização com base nos princípios constitucionais do direito à educação, do combate às desigualdades e da garantia da qualidade, do acesso, da permanência e da conclusão da educação para todas/es/os; da revogação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC teve o propósito de submeter as escolas ao controle absoluto e às imposições das avaliações em larga escala, ancoradas no modelo de competências. A lógica privatista de precarização e descaso com a formação ganha papel emblemático com a normalização da oferta da modalidade de Educação à Distância (EaD), tanto no Ensino Médio como em cursos de licenciatura, sem os cuidados necessários com a preservação da qualidade, orientada pela plataformização da docência, com suas aulas prontas e gestão algorítmica de avaliação e controle do trabalho docente;

- a revogação da Reforma do Ensino Médio e do conjunto das normatizações que a ela se sucedem. É fundamental que o/a próximo/a presidente/a da República comprometa-se com o preceito constitucional que afirma a educação como direito social e com um projeto de educação nacional pública, gratuita, laica, com gestão democrática e, portanto, com a revogação da legislação de caráter privatista, preconceituoso e antidemocrático;

- a revogação da Base Nacional Curricular (BNC-Formação) (Resolução CNE/CP no 02/2019), destacando que tal política curricular: a) restringe os saberes da docência às competências emanadas de uma perspectiva utilitarista de formação profissional; b) desqualifica os cursos de licenciatura como locus de formação de professores/as conscientes da complexidade do seu objeto de trabalho; c) desqualifica o ensino, na relação com diferentes aspectos históricos,

políticos, sociais, pedagógicos e didáticos que o configuram como prática social; d) impõe à Didática um ethos prescritivo, que dissocia a tomada de decisão metodológica relativa ao trabalho docente da sua inexorável relação com a compreensão das finalidades sociais da educação escolar, representando um refluxo no debate construído nacionalmente sobre o caráter teórico-prático da Didática; e) confere a verticalização curricular, implícita na relação entre BNCC, BNC-Formação e projetos curriculares de cursos de licenciaturas, representando a instrumentalização da formação de professores/as por pautas mercadológicas que esvaziam o sentido do trabalho docente como prática profissional complexa, contextualizada, teoricamente estruturada e guiada por um comprometimento éticopolítico com a justiça social; f) reflete interesses organizadores de agendas políticas transnacionais, cujo propósito se expressa na conversão da educação em mecanismo de formação de capital humano, segundo competências e habilidades com valor econômico agregado;

- o resgate e o aprofundamento do compromisso com a formação de professoras/es e avanço no que se refere às condições em que se realiza o trabalho docente e a sua valorização;

- o compromisso de reverter a situação atual da população brasileira, cuja estatística apresenta um percentual de 61% de crianças e adolescentes vivendo em situação domiciliar de pobreza, sendo majoritariamente crianças negras e indígenas;

- do combate à precariedade do trabalho que também inclua os/as jovens, principalmente aqueles/as que trabalham nas áreas de novas tecnologias;

- a revogação, caso seja aprovado pelo Senado, do PL 3179/2012, que autoriza o homeschooling; da revogação do Decreto no 10.502/2020 (nova Política Nacional de Educação Especial); da descontinuação do processo de militarização das escolas;

- da recomposição de secretarias extintas que planejem, fomentem e executem políticas educacionais de reconhecimento da pluralidade cultural brasileira e enfrentamento ao racismo, LGBTIfobia, sexismo, ouvintismo, capacitismo e ao extermínio dos povos indígenas e juventudes negras, a fim de retomar as políticas de igualdade racial já aprovadas, como também de ampliar as políticas para imigrantes e refugiadas/es/os; da garantia da destinação orçamentária às Políticas de Ações Afirmativas e Formação Inicial e Continuada para a diversidade em todos os ciclos e modalidades de ensino, garantindo a especificidade dos povos quilombolas e indígenas; da execução de políticas específicas para crianças, jovens e adultos no compromisso inequívoco para com a erradicação do racismo;

- o incentivo e fomento às práticas antirracistas na Educação Básica, mediante investimento na pesquisa e na construção de conhecimentos e de recursos didáticos;

- a (re)inclusão, (re)afirmação, reforço e o avanço das temáticas de gênero e sexualidade na pesquisa, na política educacional em todos os níveis e etapas do ensino, como ainda na formação docente.

Considerações Finais

Na elaboração deste texto, partimos do pressuposto de que o debate sobre Educação, Geografia e Sociedade está no cerne da constituição da ciência geográfica desde o final do século XIX. Isso não significa dizer, no entanto, que a história dessa ciência é marcada pela defesa de um projeto societário equitativo, plural, emancipador. Ao contrário, ao voltarmos aos princípios dessa ciência, é possível associá-las, entre outros, a processos de conquistas, expansão territorial, imperialismo, genocídios.

Esse pecado original, entretanto, não pode significar que o passado condene o presente e o futuro. Antes de nós, gerações de geógrafos e geógrafas propuseram outras formas de pensar a relação entre Geografia, Educação e Sociedade, lançando as bases para a superação de uma geografia em favor da morte, da violência, dos silenciamentos. A Geografia que hoje fazemos e que transborda neste texto busca dar continuidade a este compromisso, ético e político, de pensar um projeto de educação e de sociedade que tenha como ponto de partida, em referências aos Zapatistas, um mundo em que caibam tantos mundos.

E, para que isso possa ocorrer, o conteúdo nunca pode estar dissociado da forma. Desse modo, a Geografia que propomos não deve ser a nossa, mas aquela radical e democraticamente construída, produzida no e pelo conflito que envolve a produção social dos territórios escolares. Ela deve vir acompanhada do desafio de tornar público o debate, de pôr em movimentos os diferentes saberes, conhecimentos, referências que emanam da práxis cotidiana, ou seja, uma Geografia tecida a partir de tantas geografias, na direção contrário da fragmentação espacial do projeto neoliberal.

Por isso, reafirmamos a pulsão que moveu este texto e que está na forma como, militantes-professores, pensamos a nossa atuação no mundo. A Geografia que pensa o Brasil precisa ser a que se pensa junto, em partilha, na diferença e na contradição, aquela que permite a cada indivíduo realizar-se como sujeito do pensar, do propôr, do fazer. Enfim, é a do tempo, dos espaços opacos, do intervalo da escola, do pátio, da cantina. É, portanto, a Geografia que tem cheiro e vibra como escola.

Referências

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED Pela educação pública laica, democrática, plural, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada. Acesso 10 ago. 2022. Disponível em:<https://anped.org.br/sites/default/files/images/cade_a_educacao_nas_eleicoes_2022_-_anped_posicionamento_oficial.pdf:

ALBUQUERQUE, Maria. A. M. DE. Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. **EDUCAÇÃO**, 2(2), 13–23, 2014.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: geografia. MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2018.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la Liberación**, Mexico D.F.: Nueva América 1977a.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía ética latinoamericana**, t. I, II y III, México: Edicol, 1977b.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra,** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios – 5a ed., São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados. Cortez, 1989.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIORDANI, Ana. Geografia Escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 3, n. 6, oct. 2019. ISSN 2526-6276. Rev.Elet. Educação Geográfica em Foco. Ano 3, No 6, Especial.

GIROTTO, Eduardo. A geografia da e na escola: construindo novas agendas de pesquisa e de lutas. **Revista Estudos Geográficos**, v. 16, n. 2, p. 156-175, 2018.

GIROTTO, Eduardo. A Dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, out./dez. 2016.

GIROTTO, Eduardo. *et al*. Geografia, política educacional e desigualdade: o caso do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012- 2018). **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n.12, p. 23-38, Jul./Dez. 2019.

GIROTTO, Eduardo., & MORMUL, N. M. **Formação docente e educação geográfica**: entre a escola e a universidade. Curitiba: CRV, 2016.

JESUS, Mauro Sérgio. Ensino de Geografia escolar: sujeição qualificada de uma qualificação sujeitada? *In*: DEL GAUDIO, Rogata Soares e PEREIRA, Doralice Barros. **Geografias e ideologias** – submeter e qualificar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, pp. 115-153.

MAIA, Eduardo. J. P. **A Geografia escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889.** Tese (Doutorado) ─ FaE ─ UFMG ─ Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação: História da Educação, Belo Horizonte - MG, 2014.

MBEMBE, Achille **Necropolítica**. São Paulo: N-1, 2018.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Educação ambiental, geografia e interdisciplinaridade. *In*: LUCCI, Elian Alabi; MAGNONI, Maria da Graça; MAGNONI Jr, Lourenço e VALE, José M. Ferreira. **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002, pp. 204-207.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942).** 1996. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SANTOS, Milton. **O trabalho do geógrafo no terceiro mundo**. São Paulo: Hucitec, 1986.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do Ensino de Geografia**: em questão, o nacionalismo patriótico. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

Agradecimentos

Ao/À

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ),

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ),

GT 04 - ENANPEGE - Geografia e educação: políticas educacionais, docências, espacialidades escolares,

GT Geografia e Educação vinculado a ANPEGE.

Aos sujeitos da Educação Pública brasileira.