



EDUCAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: UMA APROXIMAÇÃO ETICAMENTE MEDIADA¹

Ivaldo Lima²

Introdução

Busca-se uma forma de representação geográfica para o mundo. Com o ensino e o conhecimento metódico essa representação vira uma atitude de consciência crítica dos homens e das mulheres em sua busca de uma nova forma de sociedade.

Ruy MOREIRA, 2007, p. 118

Decerto, a busca por uma nova forma de sociedade em que prevaleçam os valores éticos, ou mais especificamente a busca de uma sociedade decente, requisita uma educação concebida como atitude de consciência crítica dos homens e das mulheres. Neste anseio, a educação política e a educação geográfica transfundem-se. Resta saber como ocorre essa aproximação por meio da qual uma fertiliza a outra, seja pelos temas e conceitos que abordam, seja pelos valores que acionam, seja pelos resultados do entrecruzamento entre tal abordagem e qual acionamento. Também é necessário refletir sobre a convergência entre a educação política e a educação geográfica para explicitar a relevância estratégica do conhecimento geográfico ensinado nas escolas tendo em vista a formação eticamente situada de cidadãos e cidadãs. Atitudes de consciência crítica mobilizadas em sentidos convergentes por valores em comum: eis a manobra intelectual da aproximação entre os dois tipos de educação que ocupam a presente reflexão.

Anne Buttimer afirmava que “através do ensino desenvolvemos a consciência e a criatividade das pessoas que tocamos” (BUTTIMER, 1974, p. 13). Essa atitude de consciência crítica é o plano de fundo dos apontamentos que apresentaremos adiante referentes à *práxis* de sujeitos didáticos – docentes e discentes – quanto à plena formação cidadã de ambos. Para tanto, um método analítico se interpõe, pois há cortes sucessivos expondo camadas da reflexão, a partir da identificação de temas, valores e conceitos que aproximam a educação geográfica da educação política. Assim, a trajetória do “político” à “política” constitui o eixo

¹ Adaptado da palestra apresentada na mesa redonda “Perspectivas da Formação de Professores para o enfrentamento dos Desafios do Novo Século”, III Encontro da Licenciatura em Geografia, 3 ELG, PUC-Rio, abril de 2024.

² Professor Associado do Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense.



preliminar do texto, na medida em que uma geografia do poder se anuncia. De fato, são aspectos relevantes da geografia política crítica trazidos à baila no movimento de sua atualização epistemológica. Complementarmente, a antigeopolítica e a justiça territorial são convocadas para que se exponha mais uma camada da análise como exemplos específicos de conteúdos geográficos em sua funcionalização na sala de aula.

Por conseguinte, o texto está estruturado em três partes principais. Na primeira, anuncia-se a distinção entre o político e a política, para, em seguida, serem expostos argumentos que justifiquem a importância da educação política e da educação geográfica, bem como a necessária aproximação entre ambas. Nesta parte, é apresentada de forma expedita essa aproximação tanto por temas clássicos da ciência política, quanto por valores, sobretudo aqueles vinculados à ética. Na segunda parte, comenta-se a afirmação da geografia política e da geopolítica crítica estabelecendo uma ponte com os temas conceituais exemplificados na parte subsequente. Na terceira e última parte, são informados os termos antigeopolítica e justiça territorial tratados como temas conceituais portadores de valores essenciais à geografia política escolar.

A Educação Geográfica entre o Político e a Política

Suponho dirigir-me aqui a homens e mulheres que não se consideram intelectuais descomprometidos nem militantes submetidos à disciplina de um partido. Suponho dirigir-me a intelectuais que buscam exercer honestamente uma ação eficaz de educação política.

Paul RICOEUR, 1995, p. 145

Nesse texto, se nos interpõe um encaminhamento específico, haja vista que um dos ramos da epistemologia – a axiologia concebida como o estudo dos valores – será aqui convocado para orientar o debate. Destarte, a expressão “mediação axiológica”, deseja informar ao leitor que o leque de valores que podem ser considerados intrínsecos à geografia³ será levado em conta na busca de aproximação entre educação política e educação geográfica e não apenas o conjunto de temas e/ou conceitos interseccionados, encarados como conteúdo escolar. Também, almejamos esclarecer que a axiologia é uma mediadora segura para o diálogo entre a geografia e a política. Com base nessa mediação, a política joga-se no desafio ético da cooperação, da solidariedade, da participação e da representação dos cidadãos territorializados. Contudo, antes mesmo do enfoque que será dado a tais valores, um esclarecimento da distinção entre o político e a política se faz premente. Senão,

³ Nesse ponto, estamos diante de uma questão já colocada há meio século magistralmente no provocativo ensaio escrito por Anne Buttimer: “como então começar a desvendar a teia de influências de valor na geografia contemporânea?” (BUTTIMER, 1974, p. 8). A geógrafa é uma das pioneiras a reconhecer que há valores implícitos ou intrínsecos ao fazer geográfico numa perspectiva existencialista. Essa perspectiva da autora não deseja tanto questionar “o que pensamos e o que fazemos, mas sim como existimos e nos dispomos como pessoas engajadas numa tarefa comum” (Idem, *ibidem*). Ela assim declara o seu objetivo: “encorajar a reflexão sobre os pressupostos de valores que fundamentam os nossos padrões de pensamento em geografia e a consciência das suas implicações” (Idem, *ibidem*). Repercutimos aqui essa fecunda questão epistemológica, aditando que, embora ao falarmos de valores nos enderecemos prevalentemente à ética – e isso constitui uma atitude tanto plausível quanto legítima – nada nos impede de escrutinar “a teia de valores” que consubstanciam as geografias cotidianas e acadêmicas em seus contextos sociopolíticos e morais, isto é, os valores em comum que permeiam nossa existência.



vejamo-la pelas lentes argutas de Cornelius Castoriadis e de Chantal Mouffe, nesta ordem, com referência explícita a Hannah Arendt e Claude Lefort.

O político é o que concerne ao poder em uma sociedade. Sempre houve e sempre haverá poder – poder no sentido de *decisões coletivas* que tomam um caráter obrigatório, sancionando-se de uma ou de outra maneira o fato de que não se respeitem, como é o caso de “Não matará!” –. [...] Se tomarão, por suposto, *decisões coletivas*. Estas *decisões* se imporão a todo o mundo, o que não quer dizer que deva haver *um Estado*, mas sim que deverá existir *um poder*. Porém, esse poder *sempre existiu* [...]. E de que se trata? Se trata da discussão sobre quais são os melhores meios para administrar um poder existente. [...]. Isso é o político. Em câmbio, a entrada do mundo grego e do mundo ocidental é a política. A política como atividade coletiva que quer ser lúcida e consciente, e que questiona as instituições existentes na sociedade. Pode ser que as questione para confirmá-las, mas as questiona (CASTORIADIS, 2007, pp. 32-33).

Está claro que o filósofo estabelece a distinção entre o político e a política recorrendo à equiparação do fenômeno político àquele do poder em seu escopo mais abrangente; talvez, do mesmo modo como o faça Norberto Bobbio quando este afirma que “se a teoria do Estado pode ser considerada como uma parte da teoria política, a teoria política pode ser por sua vez considerada como uma parte da teoria do poder” (BOBBIO, 1987, p. 76). Bobbio deixa bem clara a ideia de que o termo poder – com significado axiologicamente mais neutro que Estado – é mais compreensivo que o termo política. Por seu turno, em Castoriadis, a política é uma atividade social, uma “atividade coletiva” com *status* similar à economia e à cultura. Nesse sentido, lembra-nos Hannah Arendt quando ela diz que “a política trata da convivência entre diferentes” que “organiza, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade *relativa* e em contrapartida às diferenças *relativas*” (ARENDRT, pp. 23 e 24). Claude Lefort também recorre ao pensamento de Arendt para dizer que “apenas existe política lá onde se manifesta uma diferença entre um espaço no qual os homens se reconhecem mutuamente como cidadãos, situando-se juntos nos horizontes de um *mundo comum*” (LEFORT, 1991, p. 67).

Por seu turno, Jean-Yves Calvez recorre à ponderação de Eric Weil, para quem, na vida social, “o político existe, apesar de tudo, num sentido específico, à medida que uma comunidade ‘histórica’ se organiza: a comunidade que é ‘capaz de tomar decisões’”, para argumentar que não se deve dissolver o político no social, mas sim reconhecer que “o específico ou o ponto de partida do político é o reconhecimento mútuo de liberdades, *resgatado da violência*” (CALVEZ, 1997, p. 15). Por esta razão, reiteramos o que foi dito na Introdução: a trajetória do “político” à “política” constitui o eixo preliminar deste texto, na medida em que uma geografia do poder se anuncia e insinua.

Inspirada na crítica ao atual *Zeitgeist* “pós-político” proponho estabelecer a distinção entre “a política” e “o político”. A dificuldade, contudo, é que entre os teóricos políticos não existe acordo com respeito ao significado desses termos respectivos, e isso pode causar certa confusão. [...] Não obstante, existem similitudes que podem brindar alguns pontos de orientação. Por exemplo, fazer esta distinção sugere uma diferença entre dois



tipos de aproximação: a ciência política que trata o campo empírico da “política”, e a teoria política que pertence ao âmbito dos filósofos, que não se perguntam pelos fatos da “política”, mas pela essência do “político”. [...] Alguns teóricos como Hannah Arendt percebem o político como um espaço de liberdade e deliberação pública, enquanto outros o considera como um espaço de poder, conflito e antagonismo. Minha visão do “político” pertence claramente à segunda perspectiva. Para ser mais precisa, esta é a maneira em que distingo “o político” e “a política”: concebo “o político” como a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo “a política” como o conjunto de práticas e instituições através das quais se cria uma determinada ordem, organizando a coexistência humana no contexto da conflitividade derivada do político (MOUFFE, 2007, pp. 15-16).

Nossa visão é concordante com a de Chantal Mouffe, pois concebemos a política como a arte da negociação entre interesses e paixões inerentes à diferença que marca a sociedade humana em seu esforço de coexistência. A política pode ser concebida como um conjunto de intencionalidades, como um programa de ação. Portanto, trata-se de uma atividade social como outras tantas praticadas. Lembrando que a ética sempre estará se insinuando nessa negociação pois “a moralidade existe em parte porque nos capacita a viver em termos negociados com outros” (SCRUTON, 2020, p. 81). Já o político corresponde ao fenômeno mais abrangente, mais compreensivo que institui a própria sociedade em sua natureza antagônica. Nancy Fraser admite que “algo é político quando sofre o rechaço e o peso do poder” (FRASER, 2008, 41). Reiteramos a ideia do político como espaço do poder, no caminho que Claude Raffestin parece ter perseguido, quando intitula “Por uma Geografia do Poder” o seu livro de geografia política, como quem informa ao leitor sobre a distinção entre política e poder. Ele recorda que “o poder não é fácil de ser representado, mas é, contudo, decifrável” (RAFFESTIN, 1993, p. 6). É dado por certo que os termos poder, político e política (e Estado, de certa forma) embora se convoquem mutuamente, guardam semelhanças e dessemelhanças entre si enquanto aguardam a sua decifração. Dito isso, neste texto, ao empregarmos expressões tais como educação política estaremos nos referindo à educação voltada ao fenômeno político; equiparavelmente, quando nos reportarmos à geografia política, estaremos nos referindo à geografia do poder.

“Há, queiramos ou não, uma dimensão de poder que permeia toda a sociedade, e ganha uma feição bem característica quando se trata da educação” (RIOS, 1999, p. 39). Então, quais são as tarefas do educador político? Essa é a pergunta para a qual Paul Ricoeur buscava respostas já na década de 1960 e que nos interpela até os dias atuais. Assim, averiguemos mais de perto o que o filósofo cogitava a respeito. Preocupado com a eficácia dos educadores políticos, Ricoeur reporta-se à análise do fenômeno de civilização, concebendo-o em sentido amplo que recobre três realidades ou níveis: os utensílios, as instituições e os valores. Com efeito ele desdobra a sua análise em relação i) à técnica, pois os utensílios são “tudo o que pode ser considerado como acumulação de algo adquirido” e “concernem ao conjunto de os meios e das mediações que permitem a uma coletividade humana criar novos bens” (RICOEUR, 1995, p. 146); ii) ao poder, uma vez que este é o nível das instituições e daquilo que ele chama de “político”, isto é, “o exercício da decisão e da força no nível da comunidade”, procurando ressaltar o que há de original no fenômeno político (Idem, p. 148); e iii) à ética, nível que o remete aos valores, advertindo que não se refere a abstrações da reflexão filosófica, mas às “valorizações concretas, tais como podem ser



apreendidas nas atitudes dos homens com relação a outros homens, no trabalho, relativamente à propriedade, ao poder, à experiência temporal etc.” (Idem, p. 150). E declara: “o que chamamos de valores é a substância mesma da vida de um povo” (Idem, p. 151).

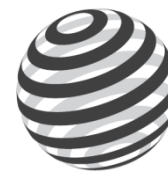
Portanto, a análise proposta por Ricoeur voltada à educação política é tripartite: no primeiro plano ou nível ele se dedica a discernir a progressão de uma civilização técnica universal e as implicações econômicas disso; no segundo, reconhece o caráter fragmentário da experiência do poder e as implicações políticas disso, enquanto no terceiro nível, admite tocar “no que há de mais misterioso na existência histórica do homem”, posto que “em parte alguma, com efeito, podemos descobrir um *ethos* universal” (RICOEUR, 1995, 152). Guiado pela “imaginação valorizante”, cada grupo histórico tem uma ideia concreta de sua própria existência”, arremata. Uma confirmação disso é o fato de que “o homem é um *ser simbólico*. Sua relação com o mundo é sempre revestida de uma significação, de uma valorização. O homem jamais encontra o mundo face a face, imediatamente” (RIOS, 1999, p. 21). Mais adiante, Ricoeur conclui:

A tarefa do educador, então parece-me dupla: primeiro tornar visível a significação ética de toda escolha de aparência puramente econômica; em seguida, lutar pela construção de uma democracia econômica. (...) É o momento de repetir que o educador político dos tempos modernos terá cada vez mais a tarefa de iniciar o cidadão ao exercício da escolha coletiva (RICOEUR, 1995, p. 155).

No intento de especificar as “difíceis e cheias de armadilhas” relações entre política e ética, o filósofo segue as ideias de Max Weber para distinguir dois níveis da moral: a que chama de “moral de convicção” e a “moral de responsabilidade”. A “moral de convicção é sustentada pelas associações de pensamento e de cultura confessionais, como as Igrejas; (...) a moral de responsabilidade é também a moral da força, da violência regradada, da culpabilidade calculada” (RICOEUR, 1995, 157). O autor pretende uma síntese para a sua análise, afirmando duas ideias diretoras: i) “a maior tarefa dos educadores é integrar a civilização técnica universal à personalidade cultural, (...) à singularidade histórica de cada grupo”; e ii) nem todos os valores do passado podem sobreviver; só os que são suscetíveis do que eu acabo de chamar de ‘reinterpretação’” (Idem, p. 160). E, assim, chega à conclusão:

A tarefa da educação é, a meu ver, manter nesse ponto uma tensão viva; pois se reduzíssemos a moral de convicção à moral de responsabilidade cairíamos no realismo político, no maquiavelismo, que resulta da confusão constante dos meios e dos fins. Mas, por outro lado, se a moral de convicção pretendesse ter uma espécie de ação direta, cairíamos em todas as ilusões do moralismo e do clericalismo. A moral de convicção só pode agir indiretamente, pela pressão constante sobre a moral de responsabilidade e de poder (RICOEUR, 1995, p. 157).

Por fim, ele sintetiza as três tarefas atribuídas ao educador político: i) “a luta pela democracia econômica; ii) a oferta de um projeto para o conjunto dos homens e para a pessoa singular; iii) a reinterpretação do passado tradicional, diante da ascensão da sociedade de consumo” (RICOEUR, 1995, p.160). De nossa parte, tentamos extrair lições da leitura do filósofo visando à aproximação entre educação política e educação geográfica. Desde logo, tiramos proveito dessa sistematização feita por Ricoeur na qual a educação política logra êxito apenas quando desmantela obstáculos institucionalizados, isto é, quando atende aos requisitos entrecruzados de superação social i) das desigualdades técnico-produtivas que alimentam as injustiças socioeconômicas e o fenômeno da má redistribuição; ii) dos



impedimentos seletivos de participação nas decisões de poder que reforçam o déficit de representação política e o fenômeno da falta de paridade participativa; e iii) da subalternização cultural de determinados grupos sociais que reitera a crise de reconhecimento do outro como um interlocutor válido e legítimo, ou seja, que reforça o fenômeno da desigualdade de *status*. Assim, traçamos um paralelo entre a abordagem de Paul Ricoeur e Nancy Fraser, no que tange à interpenetração das dimensões econômica, política e cultural na condução justa da vida em sociedade, posto que para a autora “o significado mais geral de justiça é a paridade de participação” e que, nisso, sempre haverá três dimensões coimplicadas: a redistribuição, no sentido propriamente econômico; a reconhecimento, na conotação inerentemente cultural; e a representação, no âmbito intrinsecamente político (FRASER, 2008, pp. 39-42).

Neste ponto, é imperioso definir algumas linhas do que se entende por educação política e a extensão implicada desse entendimento à educação geográfica. Se, por um lado, as manifestações populares dos últimos anos sinalizaram que o brasileiro tem se interessado e valorizado mais a política, por outro elas também revelaram a falta de conhecimento dos brasileiros sobre a política e, sobretudo, sobre o fenômeno político. Não surpreende que haja carência de educação política, nos termos que trouxemos com base nas ponderações de Paul Ricoeur, em um país com problemas graves na Educação Básica. De todo modo, é crescente o interesse em política e por isso cada vez mais pessoas se dedicam a entender o tema, seja no sentido prático – a política das instituições públicas, dos movimentos sociais e de protestos de rua -, seja no sentido teórico – correntes de pensamento e ideologias, que guiam a ação prática dos indivíduos. Logo, uma geografia política escolar deve ser construída nesse contexto de carência e necessidade do “político” em sala de aula.

Para Bruno Blume, “a educação política é um processo com a finalidade de “disponibilizar ao cidadão um repertório que lhe permita compreender as nuances dos debates políticos no Brasil e no mundo. E que também o capacite para participar ativamente da política” (BLUME, 2016, p.1). Isso lembra a articulação do “objetivo de ensino da geografia com a formação de uma cidadania consciente, participativa e democrática, aberta à diversidade social e cultural” (CAVALCANTI, 2005, p. 76). Por outro lado, Rejane Rodrigues assevera que, através da educação política, “entendida como educação para cidadania ativa” (BENEVIDES, 1994), se estabelecem os vínculos entre a cidadania ativa e a educação geográfica” [e vice-versa!] RODRIGUES, 2020, p. 298). Rafael Albuquerque sintetiza essa convocação mútua:

A educação política, se adequadamente trabalhada no Ensino Básico, propicia ganhos tanto para o estudante, quanto para a disciplina geográfica. O primeiro porque possibilita ao estudante o acesso a um conhecimento capaz de instrumentalizá-lo para a necessária ação política cidadã. O segundo porque o conhecimento geográfico veria ampliada a sua relevância no contexto escolar (ALBUQUERQUE, 2023, p. 171).

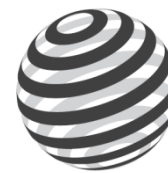
Neste inciso, pedimos licença para reproduzir extensamente a fala de um dos educadores geográficos mais brilhantes que conhecemos, o Prof. João Rua. Ele nos esclarece a relevância do ensino de geografia, em qualquer nível, dentro de um projeto político-pedagógico guiado pela reflexão crítica na qual os recursos concretos da transformação, isto é, de uma práxis transformadora sejam oferecidos em sala de aula. Ressaltamos que os temas, conceitos e valores, convertidos em conteúdos trabalhados na escola – como ferramentas simbólicas do sentipensar – são mobilizados na educação política e jogam um papel fundamental como recursos concretos de um pensamento crítico. Com a palavra, o educador:



[É] necessário lembrar da importância da reflexão crítica, tão buscada por muitos profissionais de geografia, enquanto um projeto em que o homem se autoconstrói, como sujeito histórico, num conflituoso e inacabado processo. Mas não basta oferecer referenciais críticos aos alunos. É preciso, também, permitir-lhes a iniciação dos recursos concretos da transformação. A práxis transformadora tem que ser iniciada (pelo professor de geografia) na própria sala de aula (...) É preciso ter em mente, mais uma vez, que não há prefixação de modelos acabados, mas que se trata de um processo aberto, indeterminado, onde a construção coletiva de professores e alunos determinará alguma intensidade do movimento. (...) Mas não devemos frear ou impedir a libertação da imaginação e da criatividade ao manter modelos, sistemas teológicos acabados, fruto da heteronomia dominante. Parafraseando Milton Nascimento, é preciso ir aonde o aluno está, participar mais de sua vida e valorizar mais suas experiências. (...) Esse processo de construção do conhecimento permitiria ao professor participar das novas concepções da geografia, disciplina que se torna cada vez mais fundamental para o cidadão de hoje que vive num meio complexo de elementos interdependentes. Fazendo com que o aluno descubra as relações entre os homens e os lugares; fazendo familiarizar-se com os problemas que não cessam em se manifestar numa dinâmica que se enriquece dia a dia, incentivá-lo a perceber que as relações homem-natureza dependem das relações homem-homem; permitir-lhe avaliar criticamente o espaço em que vive e convive, integrando-se ao seu meio, são funções da geografia em qualquer nível de ensino (RUA, 2023, pp. 10-11).

Destarte, há que se esclarecer mais detidamente essa interface da educação geográfica com a educação política. Sabe-se que “o trabalho da educação geográfica na escola deve compor um projeto mais amplo de formar cidadãos pensantes e críticos, ou seja, cidadãos que desenvolvam competências e habilidades de um modo de pensar autônomo” (CAVALCANTI, 2005, p. 73). Portanto, existe um diálogo, a perspectiva dialógica dessas duas modalidades de educação. Existem, portanto, vetores centrípetos e vetores centrífugos da aproximação entre ambas, como especificaremos adiante. Igualmente, o contexto do projeto pedagógico do ambiente escolar é fundamental como balizamento da ação do educador. Nas palavras de Sonia Castellar:

Tornar-se um educador geográfico implica um conhecimento constantemente crescente sobre o objeto geográfico, mas, sobretudo, um conhecimento a respeito do papel das ações desenvolvidas no projeto pedagógico, visando à construção planejada do conhecimento do objeto. O educador domina o conteúdo, mas tem acima de tudo a visão estratégica de sua ação no projeto de ensino da escola. (...) Por isso, entendemos como necessário o saber sobre o conhecimento geográfico, para construir propostas que auxiliam esse processo, na medida em que as escolhas teórico-metodológicas são importantes para



eleger os temas e conceitos a serem transmitidos por meio dos conteúdos (CASTELLAR, 2011, p.14).

Essa aproximação entre educação geográfica e educação política pode acontecer e geralmente acontece – diríamos, tradicionalmente ela acontece –, como uma aproximação entre conceitos e temas. Isso é bastante relevante, mas não é o suficiente. Em geral, trata-se de um movimento centrípeto pelo qual conteúdos de outras disciplinas são incorporados ao repertório da geografia escolar. Então, convoca-se para dentro da geografia política o debate do Estado, das instituições, da fronteira, de hegemonia, da soberania, da cidadania, da democracia, e por aí vai. Mas existe, em curso, determinadas transições paradigmáticas que exigirão outro tipo de aproximação, que não seja apenas pela seleção de temas ou de conceitos, mas de valores e princípios. Agora, trata-se de um movimento centrífugo pelo qual os valores com os quais a geografia lida vão ao encontro de embasamentos engendrados em áreas da filosofia, como a ética. A partir dos anos 2000, do debate entre geografia e ética emergem várias possibilidades epistêmicas tanto da geografia urbana, como da geografia agrária, geografia política, geografia cultural. É muito interessante para a aproximação que abordamos aqui entre a educação geográfica e a educação política isto que poderíamos chamar um “giro ético ou moral”. Em contexto mais abrangente da relação entre ética e a prática educativa na escola, Terezinha Rios admite:

Uma vez que a escola não tem sido nem eficiente nem eficaz, é necessário refletir para que se encontrem caminhos para sua transformação. Um deles é a visão crítica do educador sobre seu papel enquanto um dos elementos que constituem o processo educativo. O que se espera, então do educador? (...) Para responder a estas questões é preciso recorrer à reflexão filosófica, destacando no trabalho dos educadores a *dimensão ética* como instância de resgate da compreensão do significado político de sua ação (RIOS, 1999, p. 44).

A essa altura, devemos ressaltar que “os conteúdos curriculares são entendidos como um conjunto de conhecimentos, saberes, procedimentos, *valores*, construído e reconstruído constantemente nesse espaço da sala de aula e da escola em geral” (CAVALCANTI, 2005, p. 71. Grifo nosso). Assim, além de a aproximação entre educação política e educação geográfica se estabelecer por funcionalizações que trazem para a sala de aula debates sobre a hegemonia, a guerra, a soberania, os movimentos sociais, as fronteiras, a democracia, a cidadania, o Estado, o federalismo, o nacionalismo, o regionalismo, a representação política, numa longa listagem de temas e conceitos originariamente concebidos na ciência política, igualmente, essa aproximação pode (e deve!) ocorrer por meio de funcionalizações que evoquem os valores e princípios éticos, tais como: bem, justiça, liberdade, fraternidade, paz, respeito, responsabilidade, hospitalidade, solidariedade, amizade etc., bem como emoções morais como a empatia, de tal modo que a aproximação atualize e amplie a sua potência ao se transformar em ato, naquela atitude de consciência crítica que já convocamos na Introdução⁴. Nunca é demais lembrar que os “ingredientes” da ética ou da “vida moral” são as normas, as virtudes, os valores, os direitos e os deveres, como bem sistematiza Manuel Ferreira (2018). Aqui, enfatizamos os valores como ingrediente fundamental para a

⁴ Cogitamos a formação de um sujeito autônomo e responsável por suas ações, incluindo nisso a ação do educador crítico que domina o *saber ser*, haja vista que “ao lado do saber que se identifica com o domínio dos conteúdos, temos de encontrar um ‘saber que sabe’, aquilo que vamos chamar de *consciência*, não no primeiro nível, de percepção da realidade, mas de *percepção da percepção*, percepção crítica” (RIOS, 1999, p. 58).



aproximação entre as duas modalidades de educação, bem como os direitos que lhes acompanham. Para o autor:

Com o conceito de valor visa-se agora determinar um critério objetivo de aferição das preferências, ao mesmo tempo que com ele se pretende significar a objectivação de fins ideais indicados para os dinamismos individuais e colectivos. Apresentam-se então como princípios de legitimação ética e, na orientação que traçam, são vectores da configuração dos seus agentes como entidades morais (FERREIRA, 2018, p. 107).

Nunca é demais lembrar, que “cada um de nós, com as características de personalidade e temperamento únicas, adentra à geografia profissional defendendo valores que resistem bem a quaisquer mudanças” (BUTTNER, 1974, p. 11). E mais: “devem os valores do nosso trabalho acadêmico espelhar os da nossa civilização, ou deveríamos antes espelhar esses valores para que possam ser expostos e analisados criticamente?” (Idem, p. 12). Acrescentamos a indagação: estaríamos tratando aqui de valores epistemológicos? Em suma, enfatizamos o compromisso do educador – por si só uma atitude ética –, em relação à interpenetração do político com o geográfico em sua prática pedagógica nos espaços escolares, ampliando e legitimando, assim, a formação cidadã de todos os sujeitos implicados em tal prática, tendo em vista criticamente os valores culturais nela expressos.

Imaginações em Disputa: da Geografia Política Clássica à Geopolítica Crítica

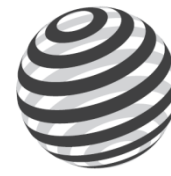
Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política.

Dermeval SAVIANI, 1980, p.194

Acatando o que Saviani afirma sobre a função política da educação, entendemos que a geografia política é o ramo disciplinar adequado para o professor dessa área praticar mais explicitamente tal função educativa. Considerando o que fora apresentado sobre o esquema aproximativo da educação política com a educação geográfica, mediado pelos valores, nesta parte do texto, destacaremos brevemente o momento epistemológico que atesta a emergência de uma geografia política crítica e, por desdobramento, de uma geopolítica crítica, bem como o advento da noção de antigeopolítica. Por aditamento, o debate sobre justiça territorial será aqui incorporado como mais uma possibilidade de concretizar em sala de aula a supradita aproximação. Em poucas palavras: com base na interface da educação política com a educação geográfica, eticamente mediada, oferecemos dois exemplos de conteúdos escolares ligados à geografia política visando à aprendizagem significativa.

O advento da antigeopolítica e a sua significância para a educação escolar

A antigeopolítica é termo egresso da renovação pela qual vem passando a geografia política nas últimas quatro décadas e se inscreve, portanto, no movimento de superação da imaginação geopolítica moderna que prevaleceu durante quase todo o século XX. John Agnew caracterizou muito bem essa imaginação geopolítica moderna em face da qual se coloca a imaginação geopolítica crítica, gerando pares espelhados formados por aspectos de uma e de outra, nesta ordem, a saber: Soberania nacional / Globalização; Territórios fixos / Fronteiras simbólicas; Burocracia estatal / Redes, Interdependência; Territórios inimigos / Perigos desterritorializados; Blocos geopolíticos / Ambientes virtuais; Cartografia e mapas /



Sistema de Informação Geográfica; Binarismos prevalentes / Ambivalências reconhecidas; Masculinismo imposto / Feminismos propostos; Autarquia territorial / Justiça territorial; Lógica da dominação / Lógica das identidades (LIMA, 2013).

Alhures, sistematizamos os principais aspectos da antigeopolítica (LIMA, 2024a) que reproduziremos na sequência. No final do século passado, outros ventos sopraram na direção do pensamento geopolítico, fazendo com que a imaginação geopolítica moderna passasse por uma renovação. De tal modo, a geopolítica clássica guiada pelos parâmetros de i) distribuição de terras e mares e ii) busca por espaços autárquicos (tais como *heartland*, *rimland*, pan-regiões, triângulo estratégico) é revisitada e ganha novas ideias, dando origem a uma perspectiva que a libertou da análise exclusiva do Estado. Por conseguinte, surge uma geopolítica crítica interessada nas práticas estratégicas de distintos atores sociais em diferentes escalas geográficas, que não abordasse apenas o Estado e as suas forças de repressão, como os exércitos e as polícias.

Nesse sentido, as táticas de mobilização e movimentação populares características do ativismo político, tais como protesto público, passeata, boicote, ocupação, piquete, greve, paralisação, panfletagem, guerrilha, grandes manifestações de rua e os denominados novos movimentos sociais, começam a fazer parte da imaginação geopolítica crítica. E mais: essa variada movimentação da sociedade passa a ser considerada, em si mesma, uma atitude geopolítica que parte da base para o topo, ou seja, um movimento da sociedade de baixo para cima. Para tanto, inventa-se o termo antigeopolítica – uma geopolítica de baixo para cima (LIMA, 2013). Essa antigeopolítica traz consigo um elemento fundamental: a resistência contra as práticas do poder hegemônico, isto é, contra o poder exercido pelos grupos que detêm robustos recursos econômicos, políticos e/ou culturais e os utilizam na produção e manutenção de desigualdades e injustiças sociais. Assim, fica claro que a resistência constitui o núcleo duro da antigeopolítica.

Destarte, a antigeopolítica constitui uma luta por justiça social e territorial; um combate contra os tipos de opressão que afetam sobretudo as camadas sociais populares ou os grupos contra-hegemônicos. Assim, a antigeopolítica, de acordo com Paul Routledge (2003, p. 237), “pode assumir uma miríade de formas, desde os discursos oposicionistas de dissidentes intelectuais até estratégias e táticas dos movimentos sociais”. E segue o geógrafo definindo antigeopolítica: “As histórias de resistência podem ser caracterizadas como ‘geopolíticas de baixo para cima’ emanando de posições subalternas dentro da sociedade e que desafiam a hegemonia cultural, econômica, política e militar do Estado e de suas elites” (ROUTLEDGE, 2003, p. 236). Claramente, a atitude antigeopolítica contesta a virulência do mercado ou, mais abrangentemente, do neoliberalismo – que na leitura de David Harvey, não é só um modelo econômico, mas também um projeto político de reconfiguração do poder. Quanto aos valores desse jogo de mercado, Buttimer já questionava: “por que o mercado deveria ditar em vez de responder aos valores do geógrafo?” (BUTTIMER, 1974, p. 13).

De acordo com a filósofa política Iris Marion Young, entre os tipos de opressão, encontram-se: a) a exploração econômica dos trabalhadores assalariados; b) a dominação política conduzida pela burguesia; c) a subordinação cultural dos grupos subalternizados; d) a marginalização de grupos sociais vulneráveis e; e) a violência, seja ela física ou simbólica. Nesse rastro, sugerimos uma antigeopolítica dos corpos sensíveis, dos sujeitos afetados por algum tipo de opressão. O exemplo aplicado seria o movimento urbano dos entregadores em domicílio – os ciclotrabalhadores – que se organizam como categoria socioprofissional e protestam, com a presença de seus corpos nas ruas da cidade, contra a exploração do seu trabalho (LIMA, 2023). Ampliando o debate, Guilherme Meirelles se dedica à abordagem da antigeopolítica em sala de aula, no exemplo da prática esportiva do futebol, ancorada na



promoção do conhecimento poderoso. A noção de conhecimento poderoso foi introduzida pelos sociólogos da educação Michael Young e Johan Muller, nos idos de 2000. Segundo Herculano Cachinho, trata-se do “conhecimento ao qual os estudantes não conseguem aceder em casa ou no trabalho e que encerra a capacidade de os transportar para além de sua experiência” (CACHINHO, 2019, p. 2). Assim, “a interlocução da antigeopolítica com o futebol potencializa a construção desse conhecimento poderoso” (MEIRELLES, 2023, p. 2019).

O olhar antigeopolítico lançado sobre o futebol, ao privilegiar outros atores, escalas e discursos na análise da política se constitui como um grande potencial da abordagem geopolítica, tanto pela academia quanto pela geografia escolar, uma vez que promove um olhar pouco privilegiado perante a realidade, capacitando os alunos a se envolverem em discussões socialmente relevantes. (MEIRELLES, 2022, p. 12)

Então, o geógrafo complementa:

Visando à promoção da justiça social, a construção do conhecimento poderoso passa também por temáticas como o reconhecimento e respeito às diferenças sociais, culturais e econômicas da sociedade contemporânea, elementos esses considerados indispensáveis para uma educação que promova a democracia (BENEVIDES, 1996. A discussão dessas temáticas em sala de aula enriquece o processo de ensino-aprendizagem, como aponta Ivaldo Lima (2021) e potencializa a construção do conhecimento poderoso. (...) Por ser uma temática pouco abordada (ou em muitos casos não abordada), a antigeopolítica pode parecer muito distante das temáticas trabalhadas em sala de aula. Sua associação com o futebol, em nossa discussão, busca combater esse possível estranhamento da temática perante os alunos (MEIRELLES, 2023, p. 217).

Outro exemplo aplicado encontra-se no trabalho de Felipe Werminghoff, dedicado à problemática dos movimentos sociais brasileiros, no exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST. Segundo esse autor:

Indo além da luta pela morada, o movimento sustenta valores éticos como a solidariedade, a empatia e a disciplina em busca da justiça territorial e de uma sociedade decente, livre das humilhações estruturais e cotidianas de uma cidade injusta. Injustiça territorial essa que se expressa por meio das desigualdades sociais, do racismo ambiental e do déficit habitacional existentes em Niterói. Os Sem-teto do MTST em Niterói – dotado de um corpo político majoritariamente feminino, negro, periférico e com expressiva participação de pessoas com mais de 50 anos e evangélicas – almejam o seu reconhecimento como sujeitos e a efetivação de direitos sociais, políticos e econômicos (WERMINGHOFF, 2020, p 152).

Nota-se, nos trabalhos de Meirelles e de Werminghoff, que virtudes como a justiça e valores tais como respeito, solidariedade e reconhecimento, bem como emoções morais como a empatia são cruciais para a abordagem da antigeopolítica em sala de aula, na perspectiva do conhecimento poderoso, à qual acrescentaríamos a perspectiva da aprendizagem significativa. Desse modo, parece lícito admitir que a aproximação entre educação geográfica



e educação política se viabiliza pelo tratamento conferido aos valores e não apenas às temáticas dos conteúdos. Esse encaminhamento fortalece nossa proposta de que movimentos centrífugos que mobilizam os valores tratados na geografia devem se complementar com movimentos centrípetos que atraem temáticas inusuais para o *corpus* geográfico construído no ambiente escolar pelos sujeitos didáticos.

Por fim, sublinhamos que, concebida como uma abordagem eticamente situada, a antigeopolítica se refere à presença do Outro na busca de espaços políticos que não se restrinjam apenas à guerra e à ordem imposta, mas que exijam legitimidade. A atitude antigeopolítica nos convida à reflexão sobre a emancipação e a dignidade humanas. A antigeopolítica vai ao encontro da justiça territorial; ela vai em busca da situação na qual, como resultado da luta de resistência, os espaços opressores são efetivamente eliminados, cedendo lugar aos territórios legítimos e justos. E essa situação de uma vida justa, emancipada, legítima e digna é o que se espera de e se deseja para uma sociedade verdadeiramente democrática. Por isso, nosso próximo exemplo trata precisamente da justiça territorial.

A busca por justiça territorial e a sua significância para a educação escolar

Logo de saída, gostaríamos de registrar que a justiça é um dos horizontes da ética e, também, uma das virtudes mais cultuadas em prol da elevação do humano. No cerne desse culto estão os direitos – culturais, sociais, políticos, civis, ambientais – que devem ser garantidos e efetivados, quando não reparados, visando à vida social legitimamente democrática. É no encontro entre os valores e os direitos que a dignidade humana vislumbra a sua plena concretização. Então, cabe dedicar atenção a essa profícua interface dos direitos com os valores, como percebe a cientista política Maria Vitória Benevides.

Os direitos implícitos nos valores são definíveis intelectualmente, mas o seu conhecimento não é suficiente para que eles sejam respeitados, promovidos e protegidos. Os direitos são históricos: é preciso entendê-los nas suas origens, mas também no seu significado atual e universal, assim como é mister compreender as dificuldades políticas e culturais para sua plena realização (BENEVIDES, 1996, p. 5).

A potência da justiça territorial jaz no leito dessa interface dos direitos com os valores, podendo ser definida como uma força sociopolítica eticamente situada capaz de gerar territórios e paisagens justas. Igualmente, ela é um excelente móvel para os conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula. A justiça territorial é um horizonte de desejo formado na interface da geografia com a ética. No rastro de uma geografia moral, a justiça territorial adquire grandeza civilizacional e potencial político para a produção de uma sociedade eticamente situada e democraticamente orientada. Concebemos a justiça territorial como a situação socioespacial na qual os vetores que promovem espaços opressores são, efetivamente, combatidos e eliminados ou, idealmente, não existem (LIMA, 2012). Em outro lugar (LIMA, 2024b), sistematizamos as linhas mestras do significado da justiça territorial que pedimos licença para tomar a liberdade de aqui reproduzi-las.

Entre os geógrafos, de acordo com Lévy, “a associação entre justiça e espaço é uma ideia recente. Ela supõe, de um lado, que o espaço oferece conteúdo para se definir o que é justo, e de outra parte, que as capacidades de ação sobre o espaço permitem a aproximação a um agenciamento justo” (LÉVY, 2003, p. 531). Quinze anos depois, o geógrafo francês desenha uma teoria da justiça espacial com a preocupação de abrir um novo domínio, aquele da geografia da justiça, inspirado nas contribuições pioneiras de John Rawls, Amartya Sen,



Henri Lefebvre, entre outros (LÉVY; FAUCHILLE; PÓVOAS, 2018). Com efeito, tal preocupação insere-se no domínio da relação mais abrangente que vincula geografia e ética, mais especificamente o vínculo entre problemas éticos (e dilemas morais) e a produção do espaço.

Tudo indica ter sido Bleddyn Davies o primeiro a utilizar a expressão justiça territorial, num trabalho de 1968 intitulado *Social Needs and Resources in Local Services*, muito embora, segundo Brennetot (2011, p. 116), o tema já tivesse sido tocado por Jean Gottmann, em sua obra de 1951 *La Politique des États et leur Géographie*, abordando a relação entre igualdade, equidade e justiça espacial. Em 1973, David Harvey retomaria a mesma expressão para melhor esclarecer o vínculo existente entre justiça social e sistemas espaciais, em especial as cidades, em seu célebre livro *Social Justice and the City*. Para Trevor Barnes (2000, p. 339), com essa obra, Harvey foi “o primeiro geógrafo que examinou o tema da justiça de forma explícita”, na tentativa de definir uma teoria geográfica da justiça.

Note-se que a necessidade, como uma das variáveis da justiça territorial, pede um complemento ineliminável: o direito social. Nesse inciso, remetem-se dialogicamente a política e a ética, assumindo-se a premissa de que “só se pode estabelecer a relação entre a ética e a política em termos complementares, concorrentes e antagonicos” (MORIN, 2005, p. 51). Dito isso, com base em Edgar Morin (2005, p. 86), nos interrogamos: “Que pode a ética? Que pode a política? Que poderiam uma política ética e uma ética política?”. Prosseguimos a interrogação: Que pode uma política territorial ética? Como se poderia inserir a justiça territorial no âmbito de uma ética decolonial? Por esse caminho, deparamos a possibilidade de reflexão sobre o sentido da justiça territorial como exemplo de ética aplicada, como sugerem Correa; Arenas e Alvarado (2018).

Nesse debate, emerge uma questão de fundo: quais direitos? No levantamento do geógrafo e sociólogo Jordi Borja (BORJA, 2003; BORJA e MUXÍ, 2003; BORJA 2013), são identificados os direitos: ao lugar, ao espaço público e à monumentalidade; à beleza, à identidade coletiva dentro da cidade; à mobilidade e à acessibilidade; à centralidade; à cidade como refúgio; à justiça local e à segurança; à ilegalidade; ao emprego e ao salário cidadão; à qualidade do meio ambiente; à diferença, à intimidade e à eleição dos vínculos pessoais; a ter o *status* político-cidadão para todos os residentes em uma cidade. A esses direitos, acrescentamos: o direito ao bem viver. Esses são direitos ao espaço que coadunam com a perspectiva conceitual de justiça territorial extensiva à decolonialidade do poder, do ser e do saber, da natureza e de gênero. Nesse sentido, María Lugones endurece a crítica ao “capitalismo eurocentrado colonial/moderno”, especificando o que denomina de “sistema moderno-colonial de gênero” (LUGONES 2014, pp. 15 e 34).

Dito isso, a aproximação entre educação política e educação geográfica parece explícita no caso do desenvolvimento de trabalhos em sala de aula sobre justiça territorial. Nesse contexto, os direitos supracitados podem ser abordados isoladamente ou em sua articulação para que os valores a eles associados sejam igualmente explicitados na análise conduzida pelo/a professor/a de geografia. Exemplos nítidos são aqueles da análise do direito à diferença voltada para a questão de gênero que envolve a população LGBTQIA+, ou para a questão racial que envolve a população negra. Quanto a esta última, ressaltamos a educação antirracista como o horizonte adequado para o tratamento da justiça territorial na geografia escolar, tendo em vista o direito à autorrepresentação simbólica dos negros na paisagem urbana, como destrinchamos em outros artigos (LIMA, 2020, 2024c). Na sequência, reproduzimos um breve exemplo de análise sobre a educação antirracista com base na arte pública do grafite, visando ao direito de autorrepresentação simbólica e à justiça territorial urbana, que elaboramos com a colaboração do Prof. Rubens Andrade, da Escola de Belas

Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LIMA e ANDRADE, 2024). Aqui, os valores da dignidade humana e da democracia cultural se agigantam.

Na Figura 1, o confronto do olhar com a obra de arte desperta, quase instantaneamente, a curiosidade de escrutinar a resplandecente figura feminina centralizada no espaço pictórico, tanto quanto as palavras e os símbolos que, cada qual formando suas linhas, horizontalizam o escurecido plano de fundo. Com efeito, vários elementos adinkra - símbolos ideográficos que representam valores, ideias, normas sociais e códigos de conduta da cultura Ashanti – em caprichoso alinhamento compõem essa horizontalidade. Como destaca Muniz Sodré sobre a significância da obra de arte como recurso de interpretação, trata-se de *suscitar questões a partir da própria trama da obra*, fertilizando a nossa consciência crítica.



Figura 1

Fonte: Arquivo pessoal. Ivaldo Lima, 2024

Chama-nos a atenção o colorido da figura feminina que reluz o amarelo como a cor que representa o valor altivo do ouro. E que, neste caso pode representar i) a força; ii) a riqueza e iii) a beleza; e iv) o poder, atributos encerrados na composição do vestuário e dos acessórios representados pelo bastão sustentado pelas duas mãos. Este objeto ostentatório centraliza a coluna imaginária – uma verticalidade – que, por sua vez, conduz ao esplendor que adorna a cabeça da mulher, delineando o seu penteado, embelezando ainda mais o seu rosto. O poder do fenômeno estético se fortalece na medida em que mergulhamos o olhar na trama da obra pictórica: um sistema semiótico com toda a sua intensidade dos iconografemas se nos interpõe ao manejo simbólico, à decodificação.

No campo visual do entorno imediato, vê-se, à esquerda, um cartaz no poste com os dizeres feministas “toda mulher merece amar outra mulher”; e, à direita, o painel informativo do Cemitério dos Pretos Novos, com o mapa de sua localização. O grafite em tela é, assim, uma representação explícita da afirmação da negritude que combina resistência e emancipação.



Nele, subjaz a potência que se pretende ato criativo, numa conversão esteticamente amparada da luta antirracista da diáspora negra. Contudo, a força de um sentipensamento afrodiáspórico irradia na obra de arte que traz um poema de Mel Duarte como uma mensagem declamatória, encampando aquela luta. Eis o poema: “*Em memória dos nossos antepassados / Em respeito as suas infindas histórias / Permaneceremos vivos aquilombados / Evocando todas as forças protetoras / Por cada Bakhita, Lélia, Luzia, Conceição, Sueli, Carolina, Abdias / Daremos continuação aos seus ensinamentos / Resistência preta, afrodiáspórica!*”. O texto poético remete-se à ancestralidade que estabelece os alicerces do sentipensar afrodiáspórico e da valorização do amor pela negritude na seara de uma cultura de resistência preta. A escritora bell hooks recorda: “a cultura negra de resistência que surgiu no contexto do *apartheid* e da segregação foi um dos poucos lugares que abriu espaço para o tipo de descolonização que torna possível o amor pela negritude” (hooks, 2019, p.47).

Consideração final

Tomaremos de empréstimo a ponderação de Frédérique Lebret-Sereni, Teresa Ambrósio, Christian Gérard e Idália Sá-Chaves sobre a ligação entre política e educação para arrematarmos uma consideração final de nosso texto.

A elaboração das ligações entre política e educação no paradigma da complexidade e da auto-organização, e as consequências tanto pedagógicas como políticas dessa elaboração: a autonomia (no sentido forte) da democracia, em que o cidadão funda e “dá o horizonte de” a democracia ao mesmo tempo que a democracia funda e “dá o horizonte de” o cidadão, assinala o projeto de uma humanidade democrática como sempre incompleta, como assegurada da sua perenidade pelo próprio facto da sua incompletude (LEBRET-SERENI *et al.*, 2009, p. 483).

Assim, consideramos que a interseção da educação política com a educação geográfica, mediada pela abordagem crítica dos valores acionados na prática educativa, oportuniza e explicita uma geografia política escolar eticamente situada capaz de promover, a contento, a formação plena de cidadãos e cidadãs em seu compromisso com a democracia. O debate sobre a produção do espaço geográfico, ancorado na discussão de direitos e valores sociais, torna-se, assim, um expediente válido e legítimo para o alcance do horizonte ético. A atitude de consciência crítica que constitui o *ethos* próprio da educação torna-se ainda mais significativa quando ressalta os valores comuns à política, à economia e à cultura. Por conseguinte, fertiliza-se a educação geográfica em prol da defesa incondicional dos valores humanos na prática eficaz da educação política.

Referências

ALBUQUERQUE, R. Política e cidadania na educação geográfica. O letramento político na formação do estudante do Ensino Básico. In. Rodrigues, R. (Org.). *O Professor de Geografia e suas Práticas*. Rio de Janeiro: Consequência/FAPERJ, 2023

ARENDDT, H. *O que é Política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999



- BARNES, T. Justicia y geografía. In. *Diccionario Akal de Geografía Humana*. Johnston, R.; Gregory, D. e Smith, David. M. (Ed.). Madri: Akal, 2000
- BENEVIDES, M. Cidadania e democracia. *Lua Nova*, n. 33, 1994, pp. 5-17
- _____ Educação e democracia. *Lua Nova*, n. 38, 1996, pp. 223-237
- BOBBIO, N. *Estado Governo Sociedade*. Para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- BORJA, J. *La ciudad conquistada*. Madri: Alianza, 2003
- _____ *Revolución urbana y derechos ciudadanos*. Madri: Alianza, 2013
- BORJA, J.; MUXÍ, Z. *El espacio público*. Barcelona: Diputación de Barcelona, 2003.
- BLUME, B. Educação política: o que é e qual seu propósito. Disponível em: <https://www.politize.com.br/educacao-politica-o-que-e-proposito/>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- BRENNETOT, A. Les géographes et la justice spatiale: généalogie d'une relation compliqué. *Annales de Géographie*, 678, 2011, pp. 115-134.
- BUTTNER, A. Values in Geography. *Association of American Geographers*. Resource Paper 24, 1974
- CACHINHO, H. Desafios da formação em geografia e na educação básica, conhecimento poderoso e conceitos liminares. *Revista Educação Geográfica em Foco*, PUC-Rio, n. 6, 2019, pp. 1-22
- CALVEZ, J-Y. *Política*. Uma introdução. São Paulo: Ática, 1997
- CASTELLAR, S. (2011) A superação dos limites para uma educação geográfica significativa: um estudo sobre a e na cidade. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial, Costa Rica: EGAL, p. 1-25.
- CASTORIADIS, C. *Democracia y Relativismo*. Debate com MAUSS. Madri. Trotta, 2007
- CAVALCANTI, L. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In. Castellar, S. (Org.). *Educação Geográfica. Teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005
- CORREA, M.; ARENAS, F. e ALVARADO, V. *Ética en Geografía*. Ética aplicada e investigación en Geografía. Santiago: Universidade Católica do Chile.
- 2018, pp.7-21.
- FERREIRA, M. Ingredientes da vida moral. In. Neves, M. *Ética*. Dos fundamentos às práticas. Lisboa: Edições 70, 2018, pp. 100-119
- FRASER, N. *Escalas de Justicia*. Barcelona: Herder, 2008
- hooks, b. *Olhares Negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019
- LEBRET-SERENI, F. et al. O complexo educação-formação: ação-investigação-decisão política-regulação social. In. Morin, E.; Le Moigne, J-L. (Org.). *Inteligência da Complexidade. Epistemologia e Pragmática*. Lisboa: Piaget, 2009
- LEFORT, C. *Pensando o Político*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991



LÉVY, J. Justice spatial. In. LÉVY, J.; LUSSAULT, M. (Dir.). *Dictionnaire de la Géographie et de l'Espace des Sociétés*. Paris: Belin, 2003.

_____. LÉVY, J.; FAUCHILLE, J-N.; PÓVOAS, A. *Théorie de la Justice Spatiale. Géographies du juste et de l'injuste*. Paris: Odile Jacob, 2018

LIMA, I. Entre a geopolítica do sentido e a justiça territorial: inteligências cidadãos no Equador e no México. *XII Colóquio Internacional de Geocrítica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/UNAL, 2012.

_____. A Geografia e o Resgate da Antigeopolítica. *Espaço Aberto*, UFRJ, Vol. 3, n. 2, 2013

_____. Uma geografia emocional antirracista na sala de aula. *Giramundo*, Colégio Pedro II, Vol. 7, n. 14, 2021

_____. Movimento social urbano e economia de plataforma: por uma antigeopolítica dos corpos sensíveis. In. Ferreira, A. et al. (Org.) *Entre Urgências e Utopias: múltiplas escalas da ação*. Rio de Janeiro: Consequência, 2023

_____. Antigeopolítica. In. Dresch, J. (Org.). *Dicionário Ciência na Escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024a

_____. Descolonizando a justiça territorial. *Scripta Nova*, Universitat de Barcelona, Vol. 28, n. 2, 2024b, pp. 115-144

_____. A imagem da cidade: paisagens racializadas. Coimbra: *Revista Imagem & Território*. Cartografias da memória em tempos de incerteza, n.1, 2024c, pp. 54-55

LIMA, I. e ANDRADE, R. A paisagem racializada no rastro da educação antirracista: o diálogo possível entre arte e ciência. In. Abreu, M.; Rodrigues, R. (Org.). *As Ciências Humanas e suas Metodologias: desafios do século 21*. Brasília: Colli Books, 2024

LUGONES, M. Colonialidad y género hacia un feminismo descolonial. In. Mignolo, W. (Comp.). *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires: del Signo, 2014.

MEIRELLES, G. Um exercício de construção de conhecimento poderoso a partir da antigeopolítica do futebol. *Revista Educação Geográfica em Foco*, PUC-Rio, Vol. 6, n. 12, 2022

_____. Futebol e (anti)geopolítica no ensino de geografia. In. Rodrigues, R. (Org.). *O Professor de Geografia e suas Práticas*. Rio de Janeiro: Consequência/FAPERJ, 2023

MOUFFE, C. *En torno a lo Político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007

MOREIRA, R. *Pensar e Ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 118

RAFFESTIN, C. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática: 1993 [1980]

RICOEUR, P. *Em Torno ao Político*. São Paulo: Loyola, 1995

RIOS, T. *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez, 1999

RODRIGUES, R. Formação cidadã e educação política: princípios para uma educação geográfica contemporânea. *Espaço & Geografia*, Vol. 23, n. 1, 2020, pp. 283-308

ROUTLEDGE, P. Anti-geopolitics. In. Agnew, J. et al. (Ed.). *A Companion to Political Geography*. Londres: Blackwell, 2003



RUA, J. Prefácio. A geografia pode tornar-se uma estrela em ascensão. *In.* Rodrigues, R. (Org.). *O Professor de Geografia e suas Práticas*. Rio de Janeiro: Consequência/FAPERJ, 2023

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980

SCRUTON, R. *Sobre a Natureza Humana*. São Paulo: Record, 2020

WERMINGHOFF, F. Luta por Justiça Territorial em Niterói: a antigeopolítica do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal Fluminense. Niterói: POSGEO/ UFF, 2020