



GEOGRAFIA ESCOLAR: NEOLIBERALISMO, NECROPOLÍTICA E AS COISINHAS DO CHÃO

ANA GIORDANI¹

Universidade Federal Fluminense
aninhagiordani@gmail.com

Introdução

Eu penso renovar o homem usando borboletas. (Barros, 2004)

O convite para o II Encontro de Licenciatura em Geografia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019, trouxe uma proposta de reflexão sobre *Perspectivas e desafios para a Geografia Contemporânea: Educação Geográfica e ensino inclusivo no Brasil*. Diante da provocação, tornou-se necessário delinear recortes e molduras teóricas e metodológicas para pensar e articular a Geografia Escolar em um contexto delineado por políticas perversas que produzem novas maneiras de ser e estar no mundo em interface com agenciamentos e espacialidades cotidianas.

O desafio de escolher as ferramentas teóricas, em um período histórico de excessos de textos, sons, imagens, violências da informação ou dilúvio informacional representou a reflexão sobre os intercessores necessários para a leitura dos atravessamentos políticos e poéticos que tecem a Geografia Escolar contemporânea.

Diante da fatura de abordagens necessárias à verticalização dos rumos da Geografia Escolar, a caixa de ferramentas teóricas foi composta para operacionalizar movimentos que ocorrem coetaneamente e são acionados em diferentes escalas: neoliberalismo e necropolítica como políticas maiores; “coisinhas do chão” enquanto políticas menores – nessas interfaces do maior e do menor, há a tentativa de capturar os operadores de realidades sociais na qual a Geografia Escolar se dá.

A visibilidade do emaranhado político e poético que constitui a Geografia Escolar possibilita outras cartografias, para além da definição dos conteúdos, métodos e avaliação. Ela requer a tentativa de captura das redes moventes e deslizantes que atuam na docência, no ensino, nos estudantes, na aprendizagem, nas escolas. Capturar o instante que passa, que é múltiplo, fabricado de sonhos e de misérias, de peles e de tripas, ousa ser o objetivo desse texto. Autores da Inglaterra, França, Camarões e Brasil, com diversas espacialidades e temporalidades, foram acionados para fornecer lentes para outros olhares para a Geografia

¹ Professora na Universidade Federal Fluminense com experiência na área de Geografia Escolar, com ênfase em cartografia.



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

Escolar. Potencializar os intercessores para a pintura de uma tela sobre a Geografia Escolar é escolher amarelos e azuis para as políticas e poéticas que compõem esses saberes. O texto orienta-se em dois movimentos. No primeiro, captura a Política Maior: neoliberalismo e necropolítica. No segundo, a Política Menor, coisinhas do chão propõem imaginar outros espaços, visto que o movimento é incessante, deslizante e, enquanto existir, Geografia Escolar pulsante. A poesia movimenta um pouco do possível para a renovação, borboleteando nas escolas e salas de aulas, tecendo docências profanas.

Política Maior: neoliberalismo e necropolítica

As atuais políticas de educação brasileira não são apenas o desdobramento dos interesses ou dos movimentos de agentes internos. Elas constituem um conjunto de ações de uma agenda neoliberal tocada, sim, por reformadores internos (FREITAS, 2012), mas que também são gestadas e alavancadas por organismos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. Além disso, tais políticas também estão dentro do jogo de influência de outras modalidades de instituições que trabalham na promoção de pensamentos e receituários pró-mercado, apesar de não serem sempre diretamente identificadas como tal. É o caso da Atlas Economic Research Foundation (Fundação Atlas de Pesquisa Econômica) ou da Fundação Bill & Melinda Gates (BALL, 2014), por exemplo, que se empenham em expandir o alcance das lógicas econômicas de mercado para as mais diversas áreas, em especial a educação.

É importante destacar que, quando falamos em neoliberalismo, estamos nos referindo a um momento (ou contexto) do capitalismo, em que vivenciamos a existência de “uma pressão transnacional para liberar a atividade econômica da regulação do Estado” (BALL, 2014). Dito de outra maneira, não se trata de ter *menos* ou *mais* Estado, mas de redefinir, dentro do capitalismo, *onde* e *como* o Estado atua. Caberia a ele o papel de regular as relações cotidianas, controlar os fluxos e as massas, regular os movimentos das pessoas a despeito de todo o discurso de *liberdades* que justificariam a sua retirada do campo econômico. Aliás, a radicalização do seu papel controlador e punitivo não é uma novidade (WACQUANT, 2001; 2015). A questão é que, além desse papel, ao Estado neoliberal cabe a missão, também, de *criar mercados* – organizar ou desorganizar – para reorganizar diversos campos para que os mesmos estejam de acordo com os ditames do mercado e possam a ele ser incorporados.

No caso da educação pública, as ações por parte do Estado para configurá-lo como campo de mercado implicam em lançar mão de uma série de medidas que redefinem os objetos, os sujeitos, os conceitos e as gramáticas nas quais são discutidos os seus problemas, as soluções, os processos e as políticas. No Brasil, é marcante a forma avassaladora como os reformadores empresariais adentraram (e adentram) os aparatos do Estado, nas esferas de decisão política e das políticas, bem como nos canais de produção e veiculação de ideias. Isso foi fundamental para que hoje os debates sobre a área sejam dominados por um punhado de poucas pautas articuladas entre si. Apenas para exemplificar, quando abrimos os jornais, vemos algum programa de televisão ou mesmo acessamos os principais sítios de Internet, invariavelmente nos deparamos com um exército de administradores, CEO, economistas etc, simpáticos aos ditames do mercado. São sujeitos escolhidos para serem as vozes especializadas, os especialistas escolhidos e autorizados (BOURDIEU, 1997), portadores dos discursos competentes (CHAUÍ, 2007) sobre o assunto. Eles, na verdade, ao mesmo tempo fazem parte e impulsionam as racionalidades às quais representam. Racionalidades a partir das quais estão sustentados os pontos de vista sobre o funcionamento da sociedade, de maneira mais ampliada, ou sobre *como* ela *deve* funcionar.



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

Ao nos debruçarmos sobre políticas como a Lei 13.415/17 (antecedida pela Medida Provisória 746/16) ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses movimentos ficam mais evidentes. Afinal, todas elas foram formuladas sob a justificativa dos *baixos rendimentos* e da *ineficiência* das políticas ou dos modelos anteriores². As “novas políticas”, portanto, desenhadas para reordenar a educação (em especial, a pública), têm uma dupla função, devidamente articuladas: capturar o campo materialmente ao mercado, e impor a esse campo a racionalidade do mercado. Este que, agora, passa a ser (defendido e) entendido como início, meio e fim da educação.

Como parte importante nesse processo, as disciplinas escolares, que até então guardavam uma relação direta com seus pares acadêmicos e científicos, são pressionadas a romper ou flexibilizar essa relação. O primeiro movimento nesse sentido é o realinhamento curricular por áreas de conhecimento, que tem duplo efeito – um simbólico e outro prático – de fragilização dos seus estatutos. Esse movimento abre caminho para a descaracterização das disciplinas dentro do bloco difuso onde foram inseridas. Ou seja, quando vemos a Biologia Escolar ou a Física Escolar submetidas a uma área de “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, não se trata de um retorno à História Natural ou de uma proposta de trabalho interdisciplinar ou multidisciplinar. O que temos é a abertura para a descaracterização da própria ciência, dentro da estrutura escolar, pois essa reorganização por áreas permite redefinir, também, os seus objetos, problemas e abordagens – em que pese, ainda, o destaque às “suas Tecnologias”, presente na nomenclatura da área.

O caso da Geografia é peculiar, pois a própria ciência convive com uma série de subcampos ou áreas de interface que chegam a quase produzir outros campos (ou subáreas), como, por exemplo, a geomorfologia (em interface com a pedologia, a geologia, etc.), a climatologia (em interface com a meteorologia) ou a Geografia urbana (em interface com a sociologia urbana, o urbanismo/arquitetura etc.). A própria alocação dos departamentos de Geografia nas universidades brasileiras mostra como ela se “encaixa”, sem traumas, em áreas diferentes³. Porém, se o problema não é o enquadramento em uma ou outra área, não podemos dizer o mesmo do fato de a Geografia estar enquadrada em uma área específica, dentro de uma perspectiva que se apresenta como *flexível* em relação ao conhecimento.

Justificadas pelas demandas dos setores da produção⁴, as novas áreas de conhecimento representam um esvaziamento do aparato científico que até então estava presente nas escolas. Para a Geografia, ao ser incluída em uma “área do conhecimento” nos moldes da BNCC, o seu objeto perdeu os recortes. Da mesma forma, as suas categorias de análise e conceitos, disciplinarmente construídos, foram diluídos em um conjunto de termos e abordagens estranhas à ciência geográfica – mas oriundas diretamente dos discursos economicistas e liberais, por exemplo.

A leitura da BNCC nos revela uma Geografia desfigurada, convertida em um amontoado de conceitos difusos, como, por exemplo, “sustentabilidade”, ou perdida em

² Essas argumentações estão escritas na carta do então ministro da educação Mendonça Filho, justificando o envio ao Congresso Nacional, da Medida Provisória 746, que deu origem ao que chamamos de Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17). Também encontramos o mesmo teor de argumentações nos textos de apresentação da BNCC.

³ Apenas como exemplo, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o departamento de Geografia está no Instituto de Geociências, no centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, enquanto na Universidade de São Paulo está na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

⁴ No domínio da modernidade e do liberalismo, as escolas eram explicitamente entendidas como espaços de produção de mão de obra, dentro de uma lógica específica, fabril, industrial e moderna. Já no neoliberalismo (e na pós-modernidade), elas continuam, em grande medida, tributárias ao setor da produção material, mas são tensionadas a se adequar às atuais e “futuras” demandas deste setor, pautadas na flexibilidade da produção, no trabalhador flexível e na precarização do trabalho.



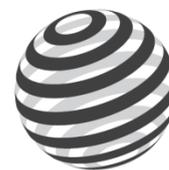
finalidades (e utilidades) definidas por agentes estranhos ao campo. Trata-se de um movimento que, pela desconsideração das redes de economia interna do campo, a sua descaracterização se converte em nova caracterização. Dito de forma mais clara, a descaracterização ou recharacterização da Geografia nos espaços escolares é o resultado das disputas que acontecem nesse campo e sobre o campo. Portanto, se hoje a educação passou a ser um espaço onde agentes privados (individuais e coletivos) relacionados diretamente ao capital (financeiro, empresarial etc.), é de se esperar que a nova configuração do que costumamos chamar de Geografia, para a escola e na escola, seja tensionada pelas racionalidades impostas pelos agentes dominantes. A partir disso, a profusão de terminologias vagas, conceitos viscosos, bem como a introdução de categorias e temáticas com abordagens que mais parecem saídas de cartilhas de “ações sociais” de grandes corporações do que de debates da ciência geográfica.

Ao estar inserida em uma área que não é interdisciplinar, mas não-disciplinar, o estatuto da ciência geográfica – disciplinar – passa a ser “flexibilizado” (para utilizar o vocabulário neoliberal), de acordo com as demandas ou necessidades do “mercado”. Portanto, no processo de reconfiguração da Geografia Escolar por meio de uma imposição curricular legal, a racionalidade, convertida em política, busca não apenas produzir uma nova ordem escolar, mas também ditar as finalidades da escola, legitimar conhecimentos, definir usos das ciências e atribuir sentidos à docência.

Há mais de quarenta anos, em um contexto de Guerra Fria, Yves Lacoste levantou um importante debate sobre a existência de uma Geografia do estado maior e uma Geografia dos professores. Ao que parece, esse mesmo debate não foi encerrado – e se foi, talvez seja necessário, de alguma maneira, ser retomado e atualizado. Isso porque hoje vivemos não apenas uma fantástica concentração de renda e de poder em escala global, como expressão e resultado dos modelos de relações políticas, sociais e econômicas dominantes. Mas porque esses poderes se materializam no espaço, se efetivam no espaço, possuem uma base espacial (e territorial) de existência.

Uma das formas desse poder penetra a esfera do Estado, mas não se limita a ele. Emaranhada no neoliberalismo, a necropolítica pode ser considerada a ação do poder assassino do Estado. Adentram as cidades, as comunidades, as escolas, as salas de aula onde está presente a Geografia Escolar. A sua constatação nos leva a algumas questões, como: qual seria o significado de docência por essas lentes?; qual professor(a) é formado(a) para sobreviver à destruição material de corpos humanos e populações?; formado para agir na interface do poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem pode morrer? São questões levantadas a partir das discussões propostas por Mbembe (2018) e vivenciadas, cotidianamente, nas periferias urbanas, nas tribos indígenas, nos povos da floresta.

Este novo momento é o da mobilidade global. Uma de suas principais características é que as operações militares e o exercício do direito de matar já não constituem o único monopólio dos Estados, e o “exército regular” já não é o único meio de executar essas funções. A afirmação de uma autoridade suprema em um determinado espaço político não se dá facilmente. Em vez disso, emerge um mosaico de direitos de governar incompletos e sobrepostos, disfarçados e emaranhados, nos quais sobejam diferentes instâncias jurídicas de facto geograficamente entrelaçadas, e nas quais abundam fidelidades plurais, suseranias assimétricas e enclaves. Nessa organização heterônima de direitos territoriais e reivindicações, faz pouco sentido insistir na distinção entre os campos políticos “interno” e “externo”,



separados por limites claramente demarcados. (MBEMBE, p.139, 2018)

O objeto-alvo da necropolítica, as populações civis desarmadas⁵, está territorialmente focado. Não são poucas as modalidades de políticas que podemos elencar como “especiais” para essas áreas (tratadas de maneira explícita como territórios pelo Estado). As Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), no Rio de Janeiro, talvez sejam os últimos grandes projetos amplos com essa finalidade, ainda que os discursos e entendimentos da sua implementação sejam outros. Mas, as mortes de Amarildo Dias de Souza⁶, Maria Eduarda Alves da Conceição⁷ e Evaldo dos Santos Rosa⁸ nos ajudam a pensar na gestão dos pobres e da pobreza, que está em curso. Portanto, o que importa aqui é entendermos que as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror.

Demonstrei que a noção de biopoder é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte. Além disso, propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos”. (MBEMBE, p. 146, 2018)

Configura-se, então, uma disputa possível sobre o lugar da Geografia nas escolas. Por um lado, os agentes oficiais (principalmente representantes do setor empresarial inseridos ou articulados nos órgãos do Estado), por outro, as demandas oriundas das vivências das desigualdades profundas, por parte das massas assistidas pelas escolas públicas. A *Geografia dos professores*⁹, ganha nova dimensão, nos tempos atuais. Isso porque ela está referenciada, fundamentalmente, na docência.

Quando falamos em docência, estamos nos referindo a uma atividade profissional e social que é atravessada por diversos vetores, como a formação acadêmica, as políticas sobre o trabalho, as políticas de educação, as expectativas sociais, as demandas das comunidades escolares e as trajetórias pessoais e profissionais dos próprios docentes. Trata-se de uma profissão de extrema complexidade, com um papel social (ou papéis sociais) de reconhecida relevância, mesmo que passemos, hoje, por um momento de latentes tentativas de desvalorização. Aliás, contraditoriamente, podemos entender que as pressões atuais sobre a profissão derivam do reconhecimento do valor social e estratégico do magistério. Por estarem “na ponta” das políticas, no lugar sensível da materialização das intenções dos projetos dominantes, são as professoras e os professores que carregam, no cotidiano, o possível da política e a potência do conflito.

Sendo assim, a Geografia Escolar (e a Geografia dos professores), nesses fios, constitui-se em uma constante possibilidade de construção e reconstrução. O que faz com que, levada a olhar para seus docentes e estudantes com outras perspectivas, converta-se em possibilidade de leitura de mundo a partir, por exemplo, do entendimento de que as

⁵ Com cortes de classe, gênero, raça e territorial definidos.

⁶ Desaparecido no dia 14 de julho de 2013, quando foi detido por policiais, na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro.

⁷ Adolescente, de treze anos, morta no pátio da Escola Municipal Daniel Piza, onde estudava, no momento em que acontecia uma ação da polícia militar no bairro Fazenda Botafogo, zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

⁸ Fuzilado, aos 46 anos, por um grupo de militares que disparou 257 tiros, dos quais 80 atingiram o carro onde estava, no bairro de Guadalupe, no Rio de Janeiro.

⁹ LACOSTE, 1988.

cartografias do necropoder impõem além do próprio acontecimento ou não da aula, o bem como a sua medida. Ele articula escalas e temáticas, visualizando o horizonte de viver na dor, assim como a vivência das políticas contemporâneas de segurança, a partir de lógicas de invasão-e-ocupação, em que o *lugar* se converte em *território*, produzindo macabras experiências de existência em meio a homicídios cotidianos.

Aqui merecem menção alguns dados do Atlas da Violência (2018)¹⁰:

- 31 homicídios de crianças e adolescentes que acontecem por dia no Brasil.
- Em 2015, 11.403 meninos e meninas de 10 a 19 anos foram vítimas de homicídio no país.
- Maior número absoluto de homicídios de adolescentes no mundo.
- Os adolescentes negros estão três vezes mais vulneráveis a mortes violentas em comparação com os brancos na mesma faixa etária.

Imersos nessa realidade, caberia indagar, então, qual o papel social da Geografia Escolar ao colocar visibilidades para a necropolítica que docentes e estudantes estão submetidos. Como acionar a cidadania e a leitura espacial dos fenômenos sociais frente a realidades que não cabem nos nossos manuais? Essa indagação, ao ser lida pelos docentes que lecionam em favelas, por exemplo, terá significados distintos, pois o espaço importa.

A questão seguinte é do menino Marcos Vinicius da Silva, de 14 anos: *“Mãe eu sei quem atirou em mim, foi o blindado, mãe! Ele não me viu com a roupa da escola?”*¹¹

Amigos e familiares de Marcos Vinicius choram sobre sua camiseta da escola manchada de sangue, nesta quinta-feira. MAURO PIMENTEL (AFP)

Rio de Janeiro - 25 JUN 2018 - 21:36 CEST

Marcos Vinicius da Silva estava sempre sorrindo. "Mesmo quando a gente dava esporro, ele estava sempre rindo", lembra o professor de Geografia Rafael Gurgel, uma das dezenas de pessoas que estiveram nesta quinta-feira no velório do **adolescente de 14 anos, morto um dia antes** durante uma operação policial no Complexo de Favelas da Maré, na zona norte de um **Rio de Janeiro** sob **intervenção federal** desde fevereiro. Entre lágrimas de dor e indignação, os mais próximos lembravam de um garoto brincalhão. O cenário da despedida foi o Palácio da Cidade, sede da Prefeitura do Rio de Janeiro aberta para acolher familiares e um ônibus lotado de moradores da Maré.

F. B.
Jornalista | Periodista - El País

Figura 1: Reportagem no El País sobre necropolítica.
Fonte: El País, 22/06/2018

¹⁰ http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432

¹¹ https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/22/politica/1529618951_552574.html



Não são necessárias grandes pesquisas para encontrarmos casos semelhantes ao do Marcos Vinícius. De acordo com o professor João Duarte: "Quem dá aula em comunidade perde vários alunos. Já perdi uns cinco ou seis". Ao que parece, as análises à esquerda, que não são raras, à escola como reguladora, massificadora, produtora de mão de obra, de sujeitos dóceis etc., demandam uma complexificação maior, diante dos processos dos últimos tempos. A pergunta do menino, antes da sua morte, demonstra a dúvida de quem estava seguindo o "caminho correto", proposto. Porém, talvez, isso a escola, como instituição chave na construção de cidadanias e subcidadanias, como legitimadora ou reprodutora, nos moldes do capitalismo moderno-industrial, não seja mais suficiente, ou mesmo ela seja irrelevante, diante da necropolítica e do neoliberalismo. Talvez, mesmo a proposta da produção de corpos dóceis, de sujeitos civilizados e de cidadãos educados venha sendo substituída paulatinamente pelo encarceramento e pela morte como políticas de governo.

Nos anos 1960, Frantz Fanon escreveu sobre os "professores de moral", os "conselheiros" e os "orientadores", que, nos países capitalistas, interpõem-se entre o explorado e o poder. Ele contrapôs isso ao mundo colonial, onde "o policial e o soldado, por sua presença imediata, suas intervenções diretas e frequentes, mantêm o contato com o colonizado e lhe aconselham, com coronhadas ou napalm, que fique quieto" (FANON, 2002, pp. 54-55). Nessa linha, o mesmo Fanon, ao abordar a cidade do colonizado, permite-nos acionar reflexões para a construção de sentidos da Geografia Escolar:

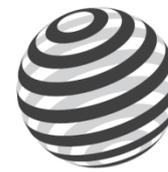
A cidade do colonizado é um lugar de má fama, povoado por homens de má reputação. Lá eles nascem, pouco importa onde ou como; morrem lá, não importa onde ou como. É um mundo sem espaço; os homens vivem uns sobre os outros. A cidade do colonizado é uma cidade com fome, fome de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma vila agachada, uma cidade ajoelhada. (Idem)

Abordar a morte e os espaços do necropoder nos atravessamentos que a Geografia Escolar enfrenta é convocar reflexões espaciais para políticas da existência. É abrir diálogo e trocas com os docentes que estão preocupados sim com as agendas propostas na avaliação, no planejamento, nos conteúdos e nas fabricações curriculares, mas que vivenciam o lado mais perverso da desigualdade social: a necropolítica.

Política Menor: coisinhas do chão

Na fabricação de racionalidades neoliberais emaranhadas na necropolítica, a Geografia Escolar é atravessada, contemporaneamente, por reformas educacionais (BNCC e Reforma do Ensino Médio) que além do seu caráter de disciplina, colocam questões para precarização da formação e o trabalho docente. As redes políticas e os microespaços do neoliberalismo colocam as soluções privadas para os problemas da educação pública na escala global. Essa política maior nos leva à constatação de que o espaço importa. Sendo assim, as dobras e o caráter menor nos colocam que a escola importa. E são essas coisinhas do chão, do cotidiano, da vivência, do afeto, da contradição, do dissenso, da diferença, do outro, do encontro, do estar juntos, do profano que provocam e nutrem outras imaginações espaciais. Elas deslocam o espaço para outras constelações coetâneas de múltiplas trajetórias que se imbricam na Geografia Escolar.

Equivalências entre representação e espacialização me incomodam, associações de espaço em sincronia me irritaram, constantes pressuposições do espaço como o oposto do tempo me fizeram



refletir, análises que permaneceram dentro do discursivo não foram suficientemente positivas. Tratou-se de um envolvimento recíproco. Estou interessada em como poderíamos imaginar espaços para estes tempos, como poderíamos buscar uma imaginação alternativa. Penso que o que é necessário é arrancar o “espaço” daquela constelação de conceitos em que ele tem sido, tão indiscutivelmente, tão frequentemente, envolvido (estase, fechamento, representação) e estabelece-lo dentro de outro conjunto de ideias (heterogeneidade, relacionalidade, coetaneidade... caráter vivido, sem dúvida) onde seja liberada uma paisagem política mais desafiadora. (MASSEY, p. 34, 2008)

A paisagem política mais desafiadora encontra-se nas escolas feitas de infâncias, de juventudes, de Educação de Jovens e Adultos; nas comunidades, nas favelas, nas florestas, nos campos, nos grandes centros urbanos, nos sertões mais profundos, nas múltiplas espacialidades que compõem escolas. Nas interseccionalidades de raça, gênero, orientação sexual, religiosa, classe e geração que habitam a Geografia Escolar. Nessas fissuras espaciais escolares, são desvendadas as coisinhas do chão.

É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo.

O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho.

Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo.

Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.

Fui criado no mato e aprendi a gostar das *coisinhas do chão*.

Antes que das coisas celestiais.

Pessoas pertencidas de abandono me comovem: tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.

Manoel de Barros, 2004.

A literatura como intercessor para a Geografia Escolar possibilita o pensar e o fabricar conceitos que possibilitem a leitura e a produção de espacialidades contemporâneas, reverberadas em políticas menores. Como acionar currículos com centralidades para uma sociedade de seres que chutam seres como baratas? Como os insignificantes, os alunos com fome, violentados; vítimas de racismo, de homofobia, de preconceito religioso podem estar presentes nas políticas educacionais maiores? Insignificante também nas condições de formação e trabalho docente? Como calibrar o olhar para baixo na produção de saberes escolares legítimos? Quais afetações as ancestralidades machucadas provocam em nossos estudantes e professores? Vivenciamos políticas de abandono de estudantes e professores, que buscam nas coisinhas do chão espacialidades múltiplas para o vivido.

Para alimentar o debate, a figura 2 coloca os atravessamentos da docência na interface das políticas maior e menor. A visualização da figura pretende provocar a reflexão sobre como nos posicionarmos como sujeitos sociais na constituição coletiva, com atores e variáveis múltiplas que coexistem. Pensar o papel que as Associações Científicas (com maiúsculas!) desempenham nesses atravessamentos; pensar como a academia vem agindo e age com os delineamentos curriculares neoliberais globais; pensar como os sindicatos se colocam e em quais agendas contemporâneas para esses atravessamentos. Refletir sobre como os professores, de maneira geral e individualmente, se posicionam, mediam a elaboração de currículos e avaliações.

De certa maneira, variáveis e atores se sobrepõem no espaço e nas redes políticas,

assim como redes se sobrepõem, tanto no cotidiano quanto nas políticas. Desobedecer aos mapas traçados pelo neoliberalismo e pela necropolítica torna-se fundamental para a efetiva construção e desenvolvimento da educação pública, plural e laica. Nesses emaranhados, inventar bússolas para a Geografia Escolar significa buscar o seu *status* de disciplina na educação básica e lecionada por professores formados em Geografia. Afinal, é no cotidiano que ocorrem as desobediências, simplesmente porque elas são o esforço de existência do humano, diante das pressões pela massificação, das demandas pela padronização, demandas pela mercantilização de tudo e da vida.

Importa atentarmos para as dobras que disputam racionalidades e modos de ser, que fabricam subjetividades. Nesse sentido, Maldonado (2014) nos provoca ao calibrar o olhar para o rio e para as crianças. O rio que as crianças veem na Campina não é o mesmo rio que as enciclopédias definem. Não é um rio universal, é um rio dobrado em suas almas, é um rio singular. Elas, as crianças que se banham nas águas daquele rio, sentem suas transformações. Sentem que as águas não são as mesmas, o rio não é o mesmo a cada novo salto. Para quem não está acostumado a entrar no rio, ele apresenta um movimento e um fluir universal, uno e indenitário. Mas, para as crianças da Campina, ele é singular, repete-se todos os dias, mas é diferente a cada mergulho. E as crianças, seriam as mesmas? A cada novo encontro com o rio, uma nova experiência, uma nova criança se constitui.

Política Menor: microação coletiva cotidiana

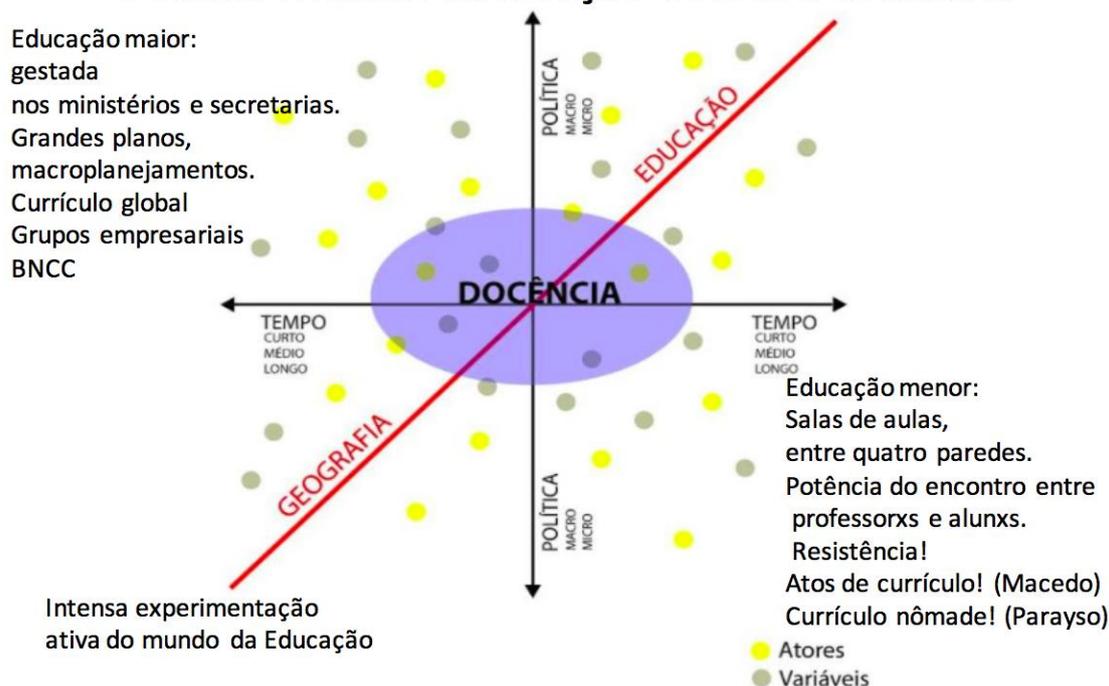


Figura 2: Política menor: microação coletiva cotidiana
Fonte: Giordani, 2019.

Assim, como o rio e as crianças não são os mesmos todos os dias, a docência também não é, mesmo que assim não se entenda. Ela alarga-se com a potência de sorrisos, afetos e aprendizagens. É o ofício das contradições permanentes entre o planejado e o imprevisível. Estreita-se com as condições de trabalho, molda-se nas fissuras das políticas maiores e



menores. Ela acontece no encontro da Geografia e da Educação, com os saberes acadêmicos e os saberes cotidianos, produzindo o que podemos chamar de saberes escolares. Acontece, em meio a “barricadas”, sons de tiros, fome e violência. Acontece na escola, porque a escola importa.

Um saber menor é aquele criado zombando o oficial, embora seja parte desse oficial: ele subverte essa oficialidade e com os cacôs que restam produz desagregação dos Saberes hegemônicos que ficam deslocados, sem entender, porém, desterritorializados. Os saberes menores, através do riso, do sonho, do êxtase, do delírio, da poesia quebram em mil pedaços a ideia de UMA realidade, de UM significado, de UMA maneira de produzir conhecimentos. Um saber menor resiste, enfrenta, burla, questiona o Saber instituído, porém é sempre um ato político. (RIBETTO, 2014)

Considerações Finais

*Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado.
(Achile Mbembe)*

Esse ensaio partiu do princípio de que a escola está no mundo e o mundo está na escola. Portanto, ao falarmos em uma Geografia Escolar, incorporamos a indissociabilidade entre mundo e escola, de maneira radical. Isso quer dizer que a própria geografia, na escola, está impregnada dos conflitos e faz parte das contradições que a constituem como disciplina escolar – ou, na terminologia da BNCC, um “componente curricular”. Se na Política Maior ela é entendida como instrumento a serviço de projetos igualmente maiores, no cotidiano, na vida banal, na dimensão da política menor, ela está sujeita a outros tensionamentos. As disputas por projetos de sociedade, de escola, de cidadania e de sujeitos sociais, bem como pelos usos das ciências estão postas em diversas escalas. É importante termos clareza desses processos, para podermos pensar as construções das relações entre escola, ciência geográfica e sociedade.

O alerta de Mbembe, expresso na epígrafe dessas considerações finais, provoca-nos a pensar os tensionamentos aos quais a Geografia Escolar está sujeita, hoje. Afinal, vivemos em um contexto social e estamos inseridos em uma sociedade em que o Estado assume a morte como política de governo. A efetividade da sua “função assassina” demanda a correspondência, em algum nível, dos seus diversos braços de contato com as massas.

A Geografia Escolar está imbricada das contradições dessa condição, tanto por ser “geografia” quanto por ser “escolar” – e mais ainda por ser ambos. Procuramos aqui, mais do que analisar as relações, levantar questões sobre os atravessamentos da Geografia Escolar em um processo crescente de desumanização imposto pelos agentes que dominam as estruturas, ditando as grandes políticas. São atravessamentos sobre as matrizes da ciência geográfica, sobre a formação docente, sobre as relações e as condições de trabalho, sobre as vidas dos sujeitos diversos que habitam as escolas. Vivemos um processo de desprofissionalização da docência, caminhando lado a lado com a desqualificação da escola como lugar de construção de conhecimento. São processos articulados e que se alimentam.

Nesse caminho, a Geografia aparece descaracterizada dentro de uma “área de conhecimento”, no currículo proposto pela grande política para as escolas do país. Ou seja, a política que pretende se materializar no espaço: as escolas. Mais do que nunca, fica evidente



que a escola importa, porque o espaço importa. É nele e por ele que todos os “des” vão sendo projetados – desprofissionalização, descaracterização da ciência geográfica, descaracterização dos campos científicos, desqualificação das escolas como lugar de construção de conhecimento etc.

Em meio ao emaranhado de pressões e demandas difusas, a Geografia Escolar está colocada na ponta dos conflitos. Está entre as políticas de morte e a resistência cotidiana, está entre o esvaziamento do conhecimento científico nas escolas e a produção incessante de conhecimento a partir os lugares, está entre a desumanização das políticas maiores e a luta humana pela apropriação do espaço, nas políticas menores. Portanto, é nas imposições de uma ordem que a Geografia Escolar ganha importância política e estratégica, principalmente, para a vida mais comum. Uma vez que ela lida com a materialização cotidiana da humanidade, o espaço.

Agradecimento: a professora doutora Rejane Cristina de Araújo Rodrigues, por pautar a Licenciatura na agenda dos eventos acadêmicos de Geografia.

Dedicatória: ao Marcos Vinícius, por fazer a escola resistência diante da necropolítica.

Referências Bibliográficas

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BOURDIEU, Pierre. "Sobre a televisão". Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

CHAUÍ, Marina. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução: Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FANON, Frantz, **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação** - nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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

MALDONADO, Maritza **Maciel C. saberes ribeirinhos: o pantanal dobrado na alma das crianças que o habitam**. In: RIBETTO, Anelice. Políticas, poéticas, e práticas pedagógicas (com minúsculas). Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Disponível em: <
<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169> >. Acesso em mar de 2019.

_____. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018,

RIBETTO, Anelice. **políticas, poéticas, e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio



de Janeiro: Lamparina, 2014.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cefetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. São Paulo: Jorge Zahar Ed., 2001.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [A onda punitiva]. Rio de Janeiro: Revan, 2015.