

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Geografia

Eduardo Donizeti Giroto

**A CONDIÇÃO ESPACIAL DA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA:
INTERSECÇÕES ENTRE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E SABERES
DOCENTES**

São Paulo
Agosto, 2023

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Geografia

Eduardo Donizeti Giroto

**A CONDIÇÃO ESPACIAL DA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA:
INTERSECÇÕES ENTRE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E SABERES
DOCENTES**

Tese apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas como requisito parcial para obtenção do título de Livre Docente

Área de Concentração: Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático

São Paulo
Agosto, 2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

G526c Giroto, Eduardo Donizeti
A CONDIÇÃO ESPACIAL DA FORMAÇÃO DOCENTE EM
GEOGRAFIA: INTERSECÇÕES ENTRE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E
SABERES DOCENTES / Eduardo Donizeti Giroto - São
Paulo, 2023.
213 f.

Livre-docência- Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Geografia. Área de concentração:
Geografia Humana.

1. Geografia da Educação. 2. Formação de
Professores. 3. Saberes Docentes. 4. Condição
Espacial. 5. Escola Pública.

GIROTTI, E. D. **A condição espacial da formação docente em geografia:** intersecções entre geografia da educação e saberes docentes. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Livre Docente em Geografia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

DEDICATÓRIA

À Pri e ao Martim

AGRADECIMENTOS

Quando fui aprovado no concurso para professor no Departamento de Geografia, em 2015, meu irmão mais novo, o Ju, me disse: “um dia falaram que você nunca iria entrar na USP; hoje você não vai sair mais dela”. Dedico este trabalho a todos e todas que entraram junto comigo, em diferentes momentos de minha trajetória de vida.

À professora Glória da Anunciação Alves, minha eterna orientadora que, em uma tarde qualquer, me chamou a atenção: “já preparou a sua livre docência?”. Serei eternamente grato por toda a acolhida em minha trajetória docente, da iniciação científica à livre docência, de aluno à companheiro de sala. Obrigado por me ensinar sobre a humildade acadêmica, conhecimento tão raro em tempo de universidade sob a gestão neoliberal.

A todos os docentes do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, aqueles que foram meus professores, aqueles que se tornaram colegas de trabalho. Obrigado por construírem um ambiente de contínua instigação intelectual, de compromisso político, de competência científica, do qual esta tese é profundamente devedora.

Aos estudantes do DG, em especial, àqueles que circulam nos espaços afetivos do LEMADI. Obrigado pelas discussões, pelas brigas, pelos apoios, pelas provocações, por ampliarem a minha capacidade de entender a Geografia que fazemos, resultado de tantos e tantas que se encontram e articulam nos vãos. Os pensamentos que compõem esta tese nasceram antes nas aulas-conversas que tivemos e espero, sinceramente, que possam voltar para elas.

Aos meus orientandos e orientadas de pós-graduação. Obrigado pelo compromisso de construir uma ciência impregnada de vida, base de uma docência que reconhece a escola pública como lugar de direito e de produção de outras lógicas de mundo. Obrigado por partilharem comigo suas ideias, por me permitirem acompanhá-los neste processo, por refundarem, cotidianamente, os sentidos daquilo que faço na universidade.

Aos companheiros e companheiras de pesquisa e militância política da Rede Escola Pública e Universidade (REPU). Agradeço pela possibilidade de

construirmos juntos uma ideia de pesquisa em educação, articulando a defesa intransigente da escola pública e a luta pela real democratização da sociedade. Em especial, agradeço à Profa. Lisete Arelaro, por toda a inspiração decorrente de suas falas bonitas e provocadoras nas reuniões e encontros da REPU. Muito obrigado por ensinar que a pesquisa se faz sempre junto, olho no olho, com carinho e competência.

Aos amigos e amigas que construí na geografia brasileira nos diferentes cantos do país, tantos e tantas que continuam a contribuir em minha formação e a partilhar a construção de uma geografia engajada.

Ao João, à Camila e ao Chico, amigos de toda hora. Obrigado por partilharem suas experiências de maternar e paternar que foram tão importantes na reconstrução do nosso mundo à espera do Martim.

Ao Rê e à Van, amigos antigos-novos. Fazer a tese é mais simples do que ter gêmeos....

Ao Roberto, amigo do Sudoeste. Obrigado por me lembrar, constantemente, de que a vida é aqui-e-agora.

Aos meus irmãos que, em suas singularidades, sempre estiveram presentes nos caminhos que tracei. Obrigado pelo silêncio que também é respeito, pelo apoio que vem de diferentes formas, pelo carinho.

Às minhas cunhadas e cunhados, meu sogro, minha sogra e a todo mundo que construiu junto, de diferentes formas, esta trajetória. Esta tese também é para vocês.

À Alice, à Estela, à Bela, ao Martim... por fazerem o mundo novo de novo.

Ao meu pai, morto em 2015. Lembro-me das últimos minutos que passamos juntos, assistindo a um episódio do Chaves no quarto do hospital. Esta lembrança, que muitas vezes foi dor, hoje é paz. Na escrita desta tese, a mão do meu pai continua presente.

À minha mãe, forte e decidida, obrigado por sempre nos provocar a ir além, por não aceitar o que está posto, por construir caminhos. Na escrita desta tese, o coração da minha mãe está presente.

À Pri, companheira de vida. Parceira na formação do Martim, fundamento para acreditar no futuro. Na escrita da tese, tudo o que somos e construímos, os entrelaçamentos de nossas trajetórias-até-aqui, estão presentes.

Por fim, dedico esta tese ao futuro...

Que ele continue a ser o tempo do esperar....

GIROTTO, E. D. **A condição espacial da formação docente em geografia:** intersecções entre geografia da educação e saberes docentes. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Livre Docente em Geografia.

RESUMO

A presente tese tem como principal objetivo discutir as possíveis interfaces entre os campos de pesquisa da Geografia da Educação e dos Saberes docentes e suas possíveis contribuições para problematizar os debates no ensino de Geografia, com destaque para aqueles diretamente relacionados à formação docente, reconhecendo aquilo que iremos denominar nesta tese de “condição espacial da formação de professores de Geografia”. A partir das experiências de pesquisa, ensino e extensão que temos conduzido há mais de uma década em ambos os campos, buscamos reafirmar nesta tese a importância da condição espacial da Educação, principalmente em um contexto de disseminação de políticas públicas educacionais sob a lógica neoliberal que visam tomar à docência e a escola como indiferenciadas. Assumindo esta concepção do espaço como produção social e, portanto, como condição, meio é produto da reprodução social, defenderemos que o espaço, como condição e como objeto de reflexão epistemológica, precisa ganhar centralidade nos processos de formação docente em Geografia, com o intuito de problematizar o sentido da docência, da escola e da Educação para além da razão neoliberal de mundo que busca hegemonizar também esta formação. Partimos da hipótese de trabalho de que a assunção da condição espacial da formação docente em Geografia é um dos pontos centrais das possíveis intersecções entre os campos da Geografia da Educação e dos Saberes Docentes. Para o desenvolvimento da tese, partimos do conjunto de reflexões produzidas a partir de experiências de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no Ensino Superior nos últimos 13 anos, com foco na análise espacial de políticas educacionais e nos processos de formação docente em Geografia. Tais experiências foram conduzidas por meio de aulas na graduação e pós-graduação, bem como na participação em projetos de pesquisas no âmbito da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), sendo que os resultados estão publicados em algumas dezenas de artigos em periódicos nacionais e internacionais, bem como em livros e capítulos de livros. A elaboração da presente tese busca sistematizar este conjunto de investigações em torno de uma temática comum (a condição espacial da formação docente em Geografia), com o intuito de construir coerência teórico-metódica sobre o já produzido e sobre o levantamento de possíveis caminhos para a continuidade da trajetória intelectual neste campo de atuação.

Palavras-chave: Geografia da Educação; Ensino de Geografia; Formação de Professores

GIROTTO, E. D. **The spatial condition of teacher training in geography:** intersections between educational geography and teacher knowledge. Thesis presented to the Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences of the University of São Paulo to obtain the title of Livre Docente in Geography.

ABSTRACT

The present thesis aims to discuss the possible interfaces between the research fields of Geography of Education and Teacher Knowledge, as well as their potential contributions to problematize the debates in the teaching of Geography, particularly those directly related to teacher education, recognizing what we will refer to in this thesis as “the spatial condition of Geography teacher education”. Drawing from our research, teaching, and extension experiences conducted for over a decade in both fields, we seek to reaffirm in this thesis the importance of the spatial condition of Education, particularly in a context of the dissemination of educational public policies under the neoliberal logic that seeks to homogenize teaching and schools. Assuming the conception of space as a social production and, therefore, as a condition, medium, and product of social reproduction, we argue that space, as a condition and as an object of epistemological reflection, needs to gain centrality in geography teacher education processes to problematize the meaning of teaching, schools, and education beyond the neoliberal rationale of the world that also seeks to hegemonize this Education. We start from the working hypothesis that the assumption of the spatial condition of Geography teacher education is one of the central points of possible intersections between the fields of Geography of Education and Teacher Knowledge. To develop this thesis, we draw upon a set of reflections produced from teaching, research, and extension experiences conducted in higher Education over the past 13 years, focusing on the spatial analysis of educational policies and Geography teacher education processes. These experiences were carried out through undergraduate and graduate classes, as well as participation in research projects under the auspices of the São Paulo Research Foundation (FAPESP) and the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). The results have been published in dozens of articles in national and international journals, as well as in books and book chapters. The elaboration of this thesis seeks to systematize this set of investigations around a common theme (the spatial condition of Geography teacher education), aiming to build theoretical-methodological coherence based on what has already been produced and to identify possible paths for the continuation of the intellectual trajectory in this field of work.

Keywords: Geography of Education; Education Geography; Training Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da presença de internet banda larga em escolas estaduais de São Paulo em 2008

Figura 2: Presença de internet banda larga em escolas estaduais de São Paulo em 2017

Figura 3: Municípios em que as escolas da rede estadual de São Paulo atingiram ou não as metas do IDEB para o 9º ano (2007)

Figura 4: Municípios em que as escolas da rede estadual de São Paulo atingiram ou não as metas do IDEB para o 9º ano (2007)

Figura 5: Distribuição das escolas PEI na cidade de São Paulo considerando o IPVS (2019)

Figura 6: Distribuição das escolas PEI na cidade de São Paulo considerando o IPVS (2019)

Figura 7 : Tabela com a variação de estudantes negros nas unidades PEI analisadas

Figura 8: Tabela com a variação de estudantes que recebem Bolsa Família nas unidades PEI analisadas

Figura 9: Tabela com a variação da escolaridade da mãe (Ensino Superior completo) dos estudantes das escolas PEI na cidade de São Paulo (2013 e 2013)

Figura 10: Tabela com a variação da escolaridade da mãe (Ensino Superior completo) dos estudantes das escolas de tempo parcial mais próximas das escolas PEI e com oferta do mesmo ciclo na cidade de São Paulo (2013 e 2013)

Figura 11: Gráfico com a evolução das matrículas do Ensino Médio nas redes estaduais no Brasil (2008-2020)

Figura12: Duas Geografias, dois projetos

Figura 13: As ocupações de escolas em 2015 e 2016

Figura 14: Vista de uma escola pública na periferia de São Paulo

LISTA DE ABREVIATURA

BM – Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENP – Coordenaria de Estudos e Normas Pedagógicas, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

DG-USP – Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo

ENANPEGE – Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia

FE-USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvida da Educação do Estado de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI – Programa Ensino Integral

PNE – Plano Nacional de Educação

REPU – Rede Escola Pública e Universidade

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1ª PARTE	23
1.1 A emergência da Geografia da Educação como campo	23
1.2 O lugar da Geografia da Educação e da formação docente no campo do Ensino de Geografia no Brasil.....	36
2ª PARTE	46
2.1 A luta contra a interdição do discurso docente: a emergência do campo dos saberes docentes	46
2.2. A centralidade do saber: as contribuições de Maurice Tardif	59
2.3. Pessoaalidade, profissionalidade e o aparecimento público docente: as contribuições de António Nóvoa	71
2.4. Azanha e a centralidade da escola pública.....	85
3ª PARTE	99
3.1 Reconhecendo a condição espacial da formação de professores em Geografia: intersecções entre Geografia da Educação e saberes docentes	99
3.2. Neoliberalismo, condição espacial e política educacional	101
3.3 A condição espacial da formação docente em geografia	128
3.3.1 <i>Retomando a centralidade do espaço na formação docente em geografia</i>	130
3.3.2 <i>A multiescalaridade da ação e da formação docente</i>	144
3.3.3 <i>Por uma Geografia do Espaço Escolar (ou sobre porque devemos manter o futuro aberto)</i>	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE	202
O MATERIAL DIDÁTICO COMO ESPAÇO DE DISPUTA DA DOCÊNCIA: NOTAS AO DEBATE	202

INTRODUÇÃO

Nesta tese de livre docência, buscamos articular dois campos de pesquisa que têm conduzido nossas investigações nos últimos 13 anos de atuação como docente no Ensino Superior na área de Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático. De um lado, o campo dos saberes docentes que, desde as investigações conduzidas para a elaboração de nossa tese de doutorado, tem contribuído para direcionar o nosso olhar no que se refere ao processo de formação docente em Geografia, com o qual construímos a nossa atuação profissional no Ensino Superior por meio das disciplinas ministradas e das orientações na graduação e na pós-graduação. De outro, o campo da Geografia da Educação, com o qual temos dialogado mais recentemente, inclusive, em decorrência de sua recém conformação no contexto brasileiro. A atuação nestes dois campos reúne as maiores contribuições que temos dado ao debate sobre a Educação, o Ensino de Geografia e a Formação de Professores nesta área na última década, por meio de cursos, projetos de extensão, artigos, livros e capítulos de livros que buscam mobilizar conceitos, categorias de análise e procedimentos metodológicos nestes campos do conhecimento.

Antes de avançarmos na apresentação da tese, é importante ressaltar que o conceito de campo aqui utilizado parte da concepção desenvolvida por Bourdieu:

a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada (2004, p. 20 e 21).

É a partir desta perspectiva que o autor analisa o campo científico, compreendendo a relação entre os diferentes processos, singulares e universais, que marcam a dinâmica do mesmo. Para o autor,

é preciso escapar à alternativa da ciência pura, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ciência escrava, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações, etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Ao propormos que as pesquisas sobre saberes docentes e Geografia da Educação podem ser reunidas em campos do conhecimento, o fazemos mais como uma tentativa de organização e análise da ampla diversidade de investigações que cada uma destas áreas possui, sem, no entanto, aludirmos à existência destes campos, independentemente de um processo de construção analítica em articulação com as diferentes áreas do conhecimento com as quais os dois campos estabelecem interfaces. Desse modo, a reunião que fazemos, nos campos, de autores, ideias e conceitos é única e exclusivamente de nossa responsabilidade e, portanto, aberta à crítica e ao diálogo sobre suas próprias limitações e inconsistências.

Consideramos, portanto, a elaboração desta tese como uma oportunidade de produzir uma reflexão teórico-prática destes dois campos que, até aqui, têm caminhado de forma paralela em nossa trajetória profissional. Buscamos, portanto, identificar as possibilidades de intersecção entre eles, bem como as implicações que esta intersecção pode trazer na compreensão do fenômeno educativo, principalmente no que se refere à formação docente em Geografia.

Diante disso, a presente tese tem como principal objetivo discutir as possíveis intersecções entre os campos de pesquisa da Geografia da Educação e dos saberes docentes e suas possíveis contribuições para problematizar os debates no ensino de Geografia, com destaque para aqueles diretamente relacionados à formação docente na área. Interessa-nos problematizar a necessidade de reconhecer aquilo que temos denominado “condição espacial da educação” no sentido de enfatizar que a Geografia importa, parafraseando o título do livro publicado pela geógrafa inglesa Doreen Massey¹ na década de

¹ Referimo-nos ao livro “Geography Matters” publicado por Doreen Massey em parceria com John Allen.

1980, e que é apontado como um dos textos que desencadeou a virada espacial nas Ciências Sociais no mesmo período.

De maneira geral, é possível definir a virada espacial como um momento, a partir da década de 1970, no qual o espaço se tornou uma categoria importante nas análises construídas a partir das Ciências Humanas. Cabe ressaltar que esta virada veio acompanhada de uma mudança epistemológica de como o espaço também era concebido no âmbito da Geografia, enfatizando cada vez mais a sua dimensão de produção social e não de receptáculo das ações humanas. Trabalhos como o de Massey (1984), Smith (1988) e Harvey (1980), no contexto internacional, e Santos (1996), no contexto nacional, são considerados fundamentais para o entendimento deste processo de virada espacial, que resultou na renovação teórico-metodológica da Geografia, instituindo as diferentes vertentes da Geografia crítica.

Como buscaremos demonstrar no decorrer desta tese, o campo da Geografia da Educação, tanto no contexto internacional, quanto brasileiro, tem produzido um conjunto importante de reflexões que visam discutir e problematizar a condição espacial das políticas educacionais sob o viés neoliberal. Tais pesquisas objetivam compreender como a implementação de tais políticas contribui para reforçar e reproduzir desigualdades educacionais e socioespaciais, sendo que tal reprodução está assentada em uma ideia hegemônica de espaço, tomado como neutro e palco das ações dos diferentes sujeitos destas políticas. Como tentaremos demonstrar, o conjunto de pesquisas que temos desenvolvido no campo da Geografia da Educação estão diretamente relacionadas a este esforço de dar visibilidade às intencionalidades espaciais da política educacional neoliberal, demonstrando como a necessidade de difundir uma ideia sobre a relação entre espaço e Educação é estratégica na forma como tais políticas são elaboradas, implementadas e avaliadas.

Ao mesmo tempo, nas pesquisas sobre formação docente, tem ganhado força nas últimas três décadas um conjunto de pesquisas que tensionam o processo de interdição do discurso (FOUCAULT, 2005; 2010) dos professores e professoras, intensificado pela lógica neoliberal de política educacional, a partir

de diferentes matrizes teóricas, que focam suas análises no entendimento dos docentes da Educação básica como produtores de conhecimento. Para isso, busca-se compreender as especificidades de tais saberes, sendo que um dos aspectos fundamentais presentes nas obras dos diferentes autores citados diz respeito à compreensão de que o contexto (socioespacial) importa na produção do que vão designar por “saberes docentes”.

Em certa medida, a partir desta compreensão, pensamos ser possível desdobrar o entendimento sobre a relação entre estes dois campos de pesquisa, a Geografia da Educação e os saberes docentes, com o intuito de discutir e problematizar uma ideia de formação docente que reconheça aquilo que iremos denominar nesta tese “condição espacial da formação de professores de Geografia”. A partir das experiências de pesquisa, ensino e extensão que temos conduzido há mais de uma década em ambos os campos, buscamos reafirmar nesta tese a importância da condição espacial da Educação, principalmente em um contexto de disseminação de políticas públicas educacionais sob a lógica neoliberal que visam tomar a docência e a escola como indiferenciadas. O termo “condição espacial” será utilizado nesta tese a partir de definição dada a ele por Carlos (2011). Segundo a autora,

Trata-se, portanto, de avançar nessa direção a partir da ideia de que a atividade que produz a vida e com ela a realidade social realiza-se, necessariamente, num espaço-tempo apropriável para a ação. Se a natureza se coloca como condição essencial da qual o homem e depois o grupo humano retira o que necessita para viver, é também um meio dessa atividade, realizando-se ao longo do processo histórico como produto social sem, todavia, perder seu sentido natural. Assim, estabelece-se a tese de que o espaço se define pelo movimento que o situa como condição, meio e produto da reprodução social ao longo do processo civilizatório. Logo, o espaço se define (em seu conteúdo social e histórico) como uma das produções da civilização (nunca acabada, como ela). Desse modo, a partir da relação com a natureza, um mundo começa a ser produzido, ininterruptamente, apontando determinações próprias de cada período e constituindo-se como um conjunto de obras e produtos realizados pelo homem no âmbito da atividade que metamorfoseia a natureza em mundo social (2011, p. 23).

Assumindo esta concepção do espaço como produção social e, portanto, como condição, meio e produto da reprodução social, defenderemos que o espaço, como condição e como objeto de reflexão epistemológica, precisa

ganhar centralidade nos processos de formação docente em Geografia com o intuito de problematizar o sentido da docência, da escola e da Educação para além da razão neoliberal de mundo que busca hegemonizar também esta formação. Partimos da hipótese de trabalho de que a assunção da condição espacial da formação docente em Geografia é um dos pontos centrais das possíveis intersecções entre os campos da Geografia da Educação e dos saberes docentes.

Para o desenvolvimento da tese, partimos do conjunto de reflexões produzidas a partir das experiências de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no Ensino Superior nos últimos 13 anos, com foco na análise espacial de políticas educacionais e nos processos de formação docente em Geografia. Tais experiências foram conduzidas por meio de aulas na graduação e pós-graduação, bem como na participação de projetos de pesquisas no âmbito da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), sendo que os resultados estão publicados em algumas dezenas de artigos em periódicos nacionais e internacionais, bem como em livros e capítulos de livros. A elaboração da presente tese busca sistematizar este conjunto de investigações em torno de uma temática comum (a condição espacial da formação docente em Geografia), com o intuito de construir coerência teórico-metódica sobre o já produzido e sobre o levantamento de possíveis caminhos para a continuidade da trajetória intelectual neste campo de atuação.

Cabe ressaltar que existem inúmeras possibilidades de reflexões teórico-práticas no que se refere à formação docente em Geografia. Tal amplitude de entradas no campo nos obriga a dizer, como exercício de abertura ao diálogo e à construção de novas concepções acerca desta temática, qual o ponto de partida teórico-metodológico pelo qual pensamos e atuamos nesta área.

Um dos primeiros elementos a partir do qual construímos a nossa atuação no processo de formação docente em Geografia diz respeito ao entendimento das diferentes dimensões do conhecimento geográfico. A partir das pesquisas desenvolvidas por Chervel (1990), Audigier (1992), Lestegás (2002), Rocha

(2000), Vlach (2004), Gonçalves (2011), Albuquerque (2014), entre outros, é possível admitir a existência de, pelo menos, duas dimensões e uma condição pelas quais são expressos e mobilizados os conhecimentos geográficos: uma dimensão de disciplina escolar, diretamente relacionada às práticas educativas, articuladas com a trajetória do desenvolvimento dos currículos escolares e da própria dinâmica escolar; uma dimensão de campo científico sistematizado, organizado a partir das lógicas dos diferentes paradigmas científicos que atravessaram a história do pensamento geográfico; uma condição de existência dos fenômenos da realidade, o que poderia ser expresso em termos de mudança da ordem de aparecimento da Geografia em uma sentença. Ao invés de nos referirmos ao objeto (epistemológico) da Geografia (como campo científico ou disciplina escolar), falamos da geografia do objeto, ou seja, de uma condição que qualifica o fenômeno em termos de sua espacialidade. Em nossa perspectiva, compreender a relação entre estas duas dimensões e esta condição é fundamental para avançarmos qualitativamente na formação inicial e continuada de professores de Geografia, uma vez que é no embate, no diálogo e na tensão constante entre elas que se localizam as principais questões que envolvem tal processo.

Cabe ressaltar, no entanto, que a formação docente em Geografia tem problematizado muito mais a relação entre estas duas dimensões do conhecimento geográfico do que construído um olhar sobre a Geografia como condição de existência dos fenômenos, bem como suas implicações para os processos educativos. Vale também ressaltar que este olhar focado nas duas dimensões tem produzido uma importante compreensão das especificidades de cada uma delas. Como podemos verificar, já está consolidado neste campo de investigações o entendimento de que antes de se configurar como um campo do conhecimento da Ciência Moderna, a Geografia se constituiu enquanto disciplina escolar², surgida no contexto da formação dos Estados-Nacionais e das

² Alguns atribuem este surgimento à obra de Kant (VITTE, 2006; RIBAS e VITTE, 2008), ainda na transição dos séculos XVIII e XIX. Outros (e aqui há um maior consenso) defendem que a Geografia tem sua origem como ciência a partir da sistematização dos conhecimentos realizada por Humboldt e Ritter (MORAES, 2009, MOREIRA, 2010, SANTOS, 1996). De qualquer forma, o contexto específico do surgimento da Geografia enquanto campo disciplinar diz respeito a um intenso processo de transformação socioespacial do mundo.

Revoluções Burguesas, na Europa. Como conteúdo escolar, a sua principal função era difundir um ideal de nação para as novas gerações, garantindo que a identidade nacional se consolidasse em torno de determinados valores que se buscava legitimar em detrimento de outros. Como resultado disso, a Geografia como disciplina escolar surge atrelada a um conjunto de conteúdos de caráter descritivo e mnemônico que visavam ressaltar os principais aspectos naturais e humanos da nação à qual pertencia.

No caso brasileiro, inúmeras são as pesquisas que indicam também esta relação das dimensões do conhecimento geográfico com a construção de uma identidade nacional, como mostram os trabalhos desenvolvidos por Vlach (2008) e Rocha (2000), que versaram sobre a importância da Geografia como disciplina escolar nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, enquanto elemento fundamental na construção da identidade nacional. Pesquisas mais recentes, como as de Maia (2014), indicam que a Geografia, como disciplina escolar, teve importantes contribuições na formação das identidades regionais, provocando tensionamentos com uma identidade nacional única, estratégica, inclusive, para as políticas de integração nacional e defesa territorial que foram postas em práticas em diferentes momentos da história da formação socioespacial brasileira.

Pesquisas mais recentes buscam debater e apresentar propostas de articulação entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica. Tais pesquisas buscam romper com uma concepção ainda predominante, baseada na teoria da transposição didática difundida, principalmente, por Chevallard (2013), teórico da Educação Matemática, que compreende o conhecimento escolar como tributário apenas do conhecimento acadêmico, como resultado da simplificação e da adaptação dos conteúdos para o seu ensino na Educação básica. Contrários a esta posição, pesquisadores como A. Chervel (1990) e F. Lestegás (2002) apontam para a necessidade de reconhecimento das características específicas da Geografia como conhecimento escolar, relacionando-as com a sua função no currículo escolar e os conteúdos próprios de sua produção e

localizando este debate no interior das pesquisas sobre as disciplinas escolares. Tais pesquisas se baseiam em um importante conceito presente nas pesquisas em Educação, a “cultura escolar”, difundido por Julia (2001), que reforça a necessidade da compreensão de que as dinâmicas, práticas, processos, saberes e conhecimentos vinculados à escola precisam ser entendidos no contexto desta instituição.

Assim, é possível perceber que nas pesquisas sobre ensino de Geografia e formação docente está consolidado o entendimento da necessidade de compreender a relação entre a Geografia escolar e acadêmica para além de uma lógica unilateral, levando em consideração as especificidades de cada uma destas dimensões, suas semelhanças e a maneira como podem ser mobilizadas no processo de formação de professores de Geografia. Não se trata mais da construção de uma visão hierarquizada entre estas duas dimensões, mas do entendimento dos pontos de contato e da dinâmica complexa que as envolve. No entanto, ainda não está consolidado o reconhecimento de que, para além de dimensões do conhecimento, a Geografia é também uma condição de existência dos fenômenos. Partimos do pressuposto que tal reconhecimento é fundamental para avançarmos na qualificação da formação docente em Geografia e no diálogo crítico com as tentativas de hegemonização dos processos educativos feitas pelas políticas educacionais neoliberais. É este o principal desafio desta tese e o lugar de onde partimos para construí-la.

Ao defendermos a Geografia da formação docente, ou seja, a condição espacial desta formação, o fazemos na perspectiva de propor outras formas de diálogo e conexões entre estas duas dimensões do conhecimento geográfico que aparecem, ainda, dissociadas no cotidiano do fazer científico e educativo. Olhar o fenômeno educacional como um fenômeno espacial e considerar as implicações desta compreensão sobre os processos de formação docente nos parece um caminho possível para reabrirmos o diálogo entre a Geografia escolar e acadêmica, reforçando que esta divisão, que tem se acentuado diante de lógicas de política educacional e científica focadas na competição, no produtivismo e na especialização, é socialmente produzida e não se configura como uma reflexão objetiva do real. Em nossa perspectiva, os dois campos de

pesquisas pelos quais temos circulado em um pouco mais de uma década de atuação como docente no Ensino Superior trazem importantes elementos conceituais e metodológicos que podem contribuir com a reconstrução deste diálogo e com a construção de processos de formação docente em Geografia que reafirma o educacional como espacial.

Organizamos o texto da tese da seguinte maneira: na primeira parte, buscamos localizar o contexto de emergência das pesquisas sobre Geografia da Educação, tanto no contexto internacional, apresentando os principais autores e autoras e as ideias centrais desenvolvidas, quanto as suas entradas mais recentes no contexto brasileiro. Em relação a este segundo aspecto, realizamos ainda um breve estado da arte das pesquisas sobre ensino de Geografia no Brasil, identificando o lugar que as temáticas referentes à Geografia da Educação ocupam no mesmo, bem como analisando os possíveis pontos de diálogo e de desconexão entre os dois campos de pesquisa (Geografia da Educação e saberes docentes).

Na segunda parte, apresentamos o campo dos saberes docentes, buscando identificar, a partir da obra de Maurice Tardif, António Nóvoa e José Mário Pires Azanha, as questões teóricas e conceituais que têm marcado os principais debates ali travados. Como dissemos, o agrupamento dos três autores no campo do que estamos denominando “saberes docentes” não encontra ressonância direta na literatura da área. Por isso, ela se refere diretamente a uma escolha epistemológica nossa, bem como ao fato de que têm sido estes os três autores com os quais temos dialogado de forma mais profícua nas questões e temáticas relacionadas à formação docente e com os quais encontramos mais pontos de possíveis interseções com o campo da Geografia da Educação, em especial, decorrentes da preocupação dos três autores com o contexto (profissional e institucional) dos saberes docentes.

Na terceira parte, a partir das experiências de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas na última década, discutimos como o diálogo entre as pesquisas sobre Geografia da Educação e saberes docentes pode contribuir

para avançarmos na formação de professores de Geografia, enfatizando a importância de reconhecer a condição espacial desta formação.

É importante ressaltar que nos diferentes capítulos da tese retomamos textos escritos no decorrer destes treze anos, buscando localizar a nossa atuação em cada um dos campos, bem como construir possíveis pontes entre eles, o que, em nossa perspectiva, só é possível em um texto de fôlego como uma tese de livre docência. Para nós, a retomada crítica das análises produzidas nos ajudou a rever mudanças na forma como entendemos a relação entre Geografia, Educação e sociedade, sendo, ao mesmo tempo, uma releitura de trajetória e uma possibilidade de construir caminhos para a nossa atuação na universidade pública nas próximas décadas.

Esperamos, de forma modesta, que esta tese possa contribuir com a consolidação de debates e perspectivas em ambos os campos, provocando mudanças nos processos de formação docente em Geografia e, principalmente, trazendo elementos para que possamos manter, de forma contínua, a nossa luta em defesa do direito à Educação, calcado na equidade e na qualidade socialmente referenciada.

Por fim, cabe ressaltar que esta tese, assim como quase tudo o que fazemos, é resultado de reflexões coletivamente elaboradas: nas aulas de graduação e pós-graduação, nos grupos de leitura, nos projetos de pesquisa, nos cursos e programas de extensão, nas conversas de corredores, enfim, em cada um destes momentos nos quais reafirmamos que a construção do conhecimento tem como principal objetivo reforçar a construção do sentido público da Educação, assentado na partilha ética e democrática de ideias, debates e sonhos. É com base nessas premissas que a partilhamos com os leitores e leitoras.

1ª PARTE

1.1 A emergência da Geografia da Educação como campo

Como dissemos na introdução desta tese, nosso principal objetivo é discutir as possíveis interseções entre os campos da Geografia da Educação e dos saberes docentes, com o intuito de propor outras formas de conceber e atuar na formação de professores em Geografia, reafirmando a condição espacial desta formação. Para isso, nesta primeira parte da tese, direcionaremos o nosso olhar para o campo da Geografia da Educação, buscando identificar suas origens no contexto internacional e nacional, bem como visando sistematizar as principais ideias e os procedimentos de pesquisas que têm sido elaborados e circulam neste campo.

O termo “Geografia da Educação” tem sido utilizado, recentemente, para definir um conjunto de pesquisas que tem como característica principal a busca pela análise espacial de diferentes aspectos do processo educativo, englobando desde questões relacionadas à organização espacial da escola até temas que dizem respeito à espacialidade das políticas educacionais e seus possíveis efeitos sobre a ampliação/ diminuição das desigualdades. Por se tratar de um campo de pesquisa com ainda pouco tempo de existência, são recentes também algumas investigações que buscam propor periodizações sobre o seu desenvolvimento, bem como problematizar as diferentes matrizes teóricas/ epistemológicas e o contexto no qual foram elaboradas.

Um dos principais trabalhos que vai nesta direção foi escrito por Kučerová, Holloway & Jahnke, em 2020. Nele, as autoras e o autor apresentam uma proposta de periodização, destacando certa simultaneidade do processo de aparecimento e consolidação do campo de pesquisa denominado “Geografia da Educação” em diferentes países europeus. Em relação à periodização, os autores propõem três momentos: o surgimento do campo (a partir dos anos de 1950), sua consolidação, com a definição de temas e metodologias de pesquisa (a partir da década de 1980) e a diversificação do campo (expressa nas

pesquisas contemporâneas). Do ponto de vista da simultaneidade e, considerando o contexto espacial de origem, as autoras e o autor indicam, a partir das fontes consultadas, pelo menos, três matrizes da Geografia da Educação europeia: alemã, francesa e inglesa.

No caso alemão, destacam-se os trabalhos de Robert Geipel³ e Peter Meusberger⁴, com foco em temáticas relacionados ao planejamento espacial e à análise das desigualdades de acesso e provimento do sistema educacional alemão. Em um dos trabalhos desenvolvidos, Geipel (1986) analisa a distribuição espacial das escolas destinadas aos filhos de trabalhadores imigrantes em Munique, na Alemanha. Trata-se de uma análise focada na necessidade do planejamento espacial para que os sistemas educacionais possam prover o acesso às unidades escolares aos estudantes de origem imigrante sem, no entanto, aprofundar as problematizações sobre as possíveis relações entre desigualdade espacial, social e educacional. Em relação à Meusberger, destaca-se o trabalho “Bildungsgeographie”, de 1998, ao qual nos referiremos posteriormente.

No caso francês, destacam-se os trabalhos de M. Debesse⁵, diretamente vinculados ao campo da Educação Comparada, sendo a Geografia da Educação apontada como uma das disciplinas de fundamento da Educação, tais como História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação etc. Para o autor, a problemática da Educação exigiria um olhar interdisciplinar, o que justificaria constituir análises também a partir da Geografia, considerando as especificidades da dinâmica educativa em diferentes contextos nacionais. É interessante notar que esta localização da Geografia como uma das disciplinas de fundamento da Educação, na proposta apresentada por Debesse, e que está na base do processo de consolidação da Geografia da Educação no contexto

³ Morto em 2017, Robert Geipel atuou como professor de Geografia nas Universidades de Frankfurt (1961 e 1969) e de Munique (1969 e 1994).

⁴ Falecido também em 2017, Peter Meusberger ocupou a cadeira de Geografia Social e Econômica da Universidade de Heidelberg, entre os anos de 1983 e 2007. Após a aposentadoria, tornou-se professor Sênior da mesma universidade, até o ano de 2017.

⁵ Nascido em 1903 e falecido em 1998, doutorou-se em Letras, tendo ocupado o cargo de professor de Psicopedagogia na Faculdade de Letras de Estrasburgo e, mais tarde, na Faculdade de Letras e de Ciências Humanas de Paris.

francês, se aproxima do entendimento da ideia de condição espacial da Educação ao qual estamos nos referindo nesta tese. Assim como a condição temporal é um dos elementos pelos quais é possível compreender e qualificar o fenômeno educativo, o espaço também se configuraria, desta forma, desdobrando-se, portanto, em processos de entendimento da relação entre o educacional e o espacial. Cabe ressaltar, no entanto, que esta proposição da Geografia da Educação no caso francês não se articula com um debate epistemológico sobre o espaço, assumindo-o ainda na perspectiva de palco das ações humanas.

Na periodização apresentada, Kučerová, Holloway & Jahnke apontam que, apesar de os trabalhos alemães e franceses no campo da Geografia da Educação serem anteriores àqueles produzidos na Inglaterra, é consenso entre os investigadores e investigadoras deste campo que estes últimos são considerados aqueles que primeiro ganharam notoriedade, o que pode estar diretamente atrelado ao domínio e à influência da língua inglesa na produção científica mundial. Desse modo, Hones & Ribas (1972) podem ser considerados os primeiros autores a sistematizarem as discussões e reflexões neste campo, a partir de texto que é resultado de conferência realizada no encontro da União Geográfica Internacional (UGI). Nele, os autores expressam o estranhamento acerca do pouco interesse dos geógrafos e das geógrafas na investigação do fenômeno educacional para além dos debates postos pelo campo do ensino de Geografia (processos de ensino-aprendizagem, currículo e formação de professores), vide a ausência, até então, de estudos que buscavam discutir a espacialidade da Educação e o papel dos conhecimentos geográficos no entendimento dela. Se, de um lado, as discussões sobre o ensino de Geografia possuíam uma longa trajetória na história e na epistemologia da Geografia, por outro, o entendimento geográfico da Educação pouco ou nenhum avanço obteve desde o processo de consolidação da Geografia como ciência moderna, no final do século XIX.

No entanto, esta ausência de estudos, segundo a perspectiva defendida por Hones & Ribas, no texto citado, não pode ser interpretada como resultado da pouca contribuição que a Geografia poderia trazer para a compreensão e

análise do fenômeno educacional. Ao contrário, para eles, existe um potencial ainda pouco explorado na utilização de técnicas, princípios e metodologias geográficas à análise educacional. O estudo da distribuição, localização e correlação de objetos educacionais poderia, na perspectiva defendida pelos autores, ganhar em detalhamento com o uso de técnicas adequadas de cartografia que contribuiriam para enfatizar a dinâmica espacial da Educação. Além disso, o uso do conceito de escala poderia trazer contribuições para estudos de Educação Comparada, em contexto global, ao mesmo tempo que, nas escalas nacional, regional e local poderia contribuir com o planejamento espacial da Educação.

Fica evidente nas proposições destes primeiros autores ingleses, assim como na perspectiva assumida na escola alemã, que a defesa que fazem do campo da Geografia da Educação se faz desde a perspectiva teórica da New Geografia / Geografia Teórica⁶, se estruturando em termos de aplicação de técnicas geográficas para análise e, também, planejamento do sistema educacional, que também está assentado em uma perspectiva do espaço enquanto palco das ações, no qual os fenômenos são distribuídos e organizados a partir de uma lógica de planejamento, centrado, principalmente, na ação do Estado. Como aponta Santos,

O espaço geográfico é estudado como se ele não fosse o resultado de um processo onde o homem, a produção e o tempo exercem o papel essencial. Assim, o espaço do homem deveria ser aviltado para dar a impressão de que, no ato de produzir, os homens se confrontam com um espaço parcelado, desumanizado, reificado. O espaço real é substituído por um espaço ideológico sob o qual puderam assentar-se falsas teorias substantivas e de planificação (1996, p. 88).

Nesta concepção de espaço “aviltado de humanidade”, fazendo alusão à ideia expressa por Santos, caberia, na perspectiva daquilo que podemos

⁶ Segundo Santos (1996, p.42 – 43), “a chamada nova Geografia se manifestou sobretudo através da quantificação. Mas ela utilizou igualmente como instrumentos os modelos, a teoria dos sistemas (ecossistemas incluídos), a tese da difusão de inovações, as noções de percepção e de comportamento e, da mesma maneira, as múltiplas formas de valorização do empírico e do ideológico”.

denominar “escolas alemã e inglesa de Geografia da Educação”, utilizar o arcabouço técnico da Geografia para garantir maior eficiência na alocação espacial dos recursos educacionais, o que se articula com os fundamentos epistemológicos e metodológicos da Geografia Teórica. Cabe destacar que, como vimos, na escola francesa de Geografia da Educação, os fundamentos se encontram mais nos teóricos da Educação Comparada do que efetivamente nos autores das diferentes correntes metodológicas da Geografia, o que acaba por situar a Geografia da Educação, no âmbito francês, muito mais como um subcampo das pesquisas educacionais do que uma área de investigação da Geografia.

Em relação ao segundo período proposto na análise, Kučerová, Holloway & Jahnke (2020) destacam o papel desempenhado pela escola alemã, em especial, os trabalhos desenvolvidos por Peter Meusbürger na definição e consolidação do campo. Tais trabalhos contribuíram com um primeiro processo de delimitação dos temas e questões pertinentes ao campo, bem como trouxeram elementos para discussões sobre métodos e metodologias de análise. As autoras destacam a criação do Grupo de Pesquisa sobre Geografia da Educação na Sociedade Alemã de Geografia, bem como a publicação do livro “*Bildungsgeographie*” (1998), como importantes marcos neste processo de consolidação do campo. Isto permitiu que, no contexto alemão, a Geografia da Educação fosse reconhecida como um (sub) disciplina da Geografia Humana. Entre os diferentes temas de pesquisas desenvolvidos por Meusbürger (2000) e que contribuíram para delimitar algumas fronteiras temáticas no campo da Geografia da Educação, destacam-se as investigações sobre a espacialidade do conhecimento e da criatividade. Nas perspectivas de análise desenvolvidas pelo autor, busca-se ampliar estes dois termos (conhecimento e criatividade) para além de um atributo apenas individual, localizando-os em um contexto mais ampliado e no interior dos debates sobre desigualdades espaciais.

Cabe destacar que, neste contexto de consolidação do campo da Geografia da Educação, destacam-se também os trabalhos do inglês Collin Brock. Em seu último livro, publicado em 2016, o autor apresenta uma cronologia do processo de aparecimento e consolidação do campo da Geografia

da Educação, demonstrando sua correlação com os estudos de Educação Comparada, que têm origem no início do século XX. Brock aponta que as reformas neoliberais na Educação, postas em prática a partir da década de 1980, nos EUA e na Inglaterra, baseadas na política da escolha escolar⁷, ampliaram o interesse dos geógrafos sobre a Educação, ao mesmo tempo em que instigaram os pesquisadores educacionais a compreenderem os efeitos espaciais da referida política, principalmente em termos de ampliação das desigualdades educacionais e sociais.

O trabalho de Butler and Hamnet (2007) pode ser indicado como exemplo de investigações que vai nesta direção. Ao analisar pesquisas que tratam das políticas educacionais de caráter neoliberal na Inglaterra, os autores demonstram as possíveis correlações entre a ampliação das desigualdades urbanas e as desigualdades educacionais, naquilo que denominaram “uma nova Geografia da Educação”, incentivada por estas políticas. Esta Geografia está assentada na busca, pelas unidades escolares, em alcançar as metas e os resultados nas avaliações padronizadas que as colocariam em destaque na lógica de competição do mercado escolar incentivado pelas políticas neoliberais. Para isso, elas recorrem a um conjunto de estratégias, dentre as quais está a seleção implícita e explícita de estudante com melhores condições econômicas e culturais, diminuindo a diversidades das comunidades escolares e ampliando a segregação entre elas.

Em direção semelhante vão as pesquisas desenvolvidas por Collins & Coleman (2008), que destacam a centralidade da escola na reprodução social no mundo contemporâneo, demonstrando certo estranhamento em relação à pouca atenção dada pelos geógrafos e pelas geógrafas ao estudo delas. Para as autoras, há um amplo campo de estudos a serem explorados, que compreendam a relação entre as escolas, seu entorno e produção/ reprodução de identidades e desigualdades sociais.

⁷ O termo “escolha escolar” é empregado, recorrentemente, para definir um conjunto de políticas educacionais, postas em práticas nas últimas duas décadas, em especial, nos EUA que defendem o direito das famílias por escolher o tipo de escola que consideram mais adequadas para os seus filhos.

Em artigo publicado em 2013, Brock problematiza uma das questões centrais do debate sobre a Geografia da Educação, qual seja, a sua relação com os fenômenos educacionais. Para o autor, o avanço deste campo deve se dar em um processo de fortalecimento das perspectivas interdisciplinares que não envolvam apenas um olhar conjunto para o mesmo fenômeno, mas também a capacidade de reconhecer as especificidades teórico-metodológicas tanto da Geografia quanto da Educação. Se, de um lado, os pesquisadores e as pesquisadoras em Educação têm muito a ganhar ao compreender a condição espacial da Educação, por outro lado, é fundamental que, no campo da Geografia da Educação, também avancemos na incorporação de diferentes conceitos, categorias e métodos próprios das Ciências da Educação. Nestes termos, é possível perceber que os debates e as questões propostas por Brock neste e em outros trabalhos contribuem para consolidar o campo da Geografia da Educação em termos de fundamentos teórico-metodológicos, demonstrando que a interface com as pesquisas em Educação se configura como momento substancial para o avanço dos temas e dos procedimentos de pesquisas. É importante ressaltar que a tese aqui defendida trilha os caminhos apontados pela análise de Brock, uma vez que busca articulação com um campo de pesquisa educacional, qual seja, o dos saberes docentes.

Outro importante movimento de ordem epistemológica também pode ser identificado como responsável pela emergência do campo da Geografia da Educação. Como aponta Taylor (2009), pesquisador inglês do campo da Geografia da Educação, a chamada virada espacial, da qual tratamos anteriormente, reafirmou a condição espacial na análise dos fenômenos sociais e, com isso, trouxe a necessidade de um profundo debate epistemológico sobre o próprio conceito de espaço na Geografia, produzindo implicações na organização dos estudos de Geografia da Educação. Segundo Taylor, este aprofundamento epistemológico obrigou os pesquisadores, em especial, do campo da Educação, a tomarem mais cuidado na utilização de conceitos geográficos na interpretação dos processos educacionais. Não é mais possível o uso, de maneira irrefletida, de conceitos da Geografia, tais como lugar, espaço, território, região e escala, tornando, cada vez mais necessária, uma apropriação

teórico-metodológica, de fato, dos temas, das questões, das categorias e dos conceitos da Geografia e sua mobilização para a interpretação do fenômeno educacional. Para isso, segundo o autor, é preciso ir além do entendimento da Geografia da Educação como resultado da aplicação de técnicas geográficas na análise educacional, partindo da compreensão das diferentes correntes teórico-metodológicas que marcam a história e a epistemologia da Geografia, entendendo que cada uma delas produzirá um desdobramento na forma de compreender o respectivo campo, seus conceitos, suas teorias e seus métodos.

Ainda segundo o autor, as duas últimas décadas foram marcadas por avanços nas pesquisas que se intitulam “Geografia da Educação”, seja pelo aumento de artigos publicados em revistas, seja através de participações em eventos, inclusive com o reconhecimento do campo nos eventos organizados pela União Internacional de Geografia (UGI). Este aumento quantitativo vem acompanhado de uma diversificação dos temas, outro demonstrativo do potencial deste campo de pesquisa, o que também traz desafios para pensar sobre a delimitação do campo, o que está de acordo com a periodização proposta por Kučerová, Holloway & Jahnke (2020). Por isso, o autor propõe cinco elementos que caracterizariam uma pesquisa no campo da Geografia da Educação: a presença de vocabulário espacial, a análise de contexto, a preocupação com as relações espaciais, o uso dos conceitos geográficos, como espaço e lugar e a busca pela associação entre tempo e espaço. Tais elementos, segundo Taylor, contribuíram para construir uma nova delimitação diante deste esgarçamento produzido pela multiplicação das pesquisas autodenominadas “Geografia da Educação”.

Desse modo, é possível perceber, até aqui, que a Geografia da Educação vem se constituindo como um campo de pesquisa nos últimos 50 anos, com destaque para as produções feitas desde a Alemanha, a Inglaterra e a França, com similitudes e diferenças. No que diz respeito ao referencial teórico, apesar do reconhecimento da virada espacial como um importante impulsionador epistemológico para a consolidação do campo da Geografia da Educação, é importante destacar que a lógica do planejamento espacial na perspectiva da Geografia quantitativa-teórica ainda está presente na maior parte das pesquisas

desenvolvidas, o que dá a este campo certo caráter pragmático, no qual determinadas técnicas de análise espacial, principalmente aquelas vinculadas à correlação de dados estatísticos e geoespaciais, são utilizadas para ampliar a eficiência dos sistemas educacionais. Diante deste predomínio, ainda são pouco presentes no campo debates que estabelecem diálogos conceituais e metodológicos com perspectivas críticas, tanto presentes no referencial teórico da Geografia quanto da Educação.

Assim, trabalhos como o de Hanson Thiem (2009) avançam nestes debates, a fim de ampliar reflexões acerca dos fundamentos teórico-metodológicos da Geografia da Educação, especialmente a partir de uma perspectiva que dialoga com as teorias críticas (da Educação e da Geografia). Entre as questões propostas pela autora, destacam-se:

O que poderiam ser os fundamentos teóricos, metodológicos e empíricos de uma nova Geografia da Educação? Quais questões os geógrafos podem fazer à Educação e o como estas questões podem ser situadas em uma Geografia Humana mais ampla? (p. 155)⁸.

A autora defende uma Geografia da Educação voltada para fora, como um campo de fronteira, compreendendo as múltiplas variáveis, conexões e desigualdades que marcam a Educação. Cita, para ilustrar estas conexões, a dinâmica educacional recente nos EUA, em que uma ideia de qualidade da Educação, difundida, inclusive, por meio de políticas educacionais assentadas na perspectiva neoliberal, continua a ser um importante fator na dinâmica urbana, influenciando na decisão das famílias sobre a escolha do local de moradia e os investimentos necessários para isso.

Desse modo, propor e desenvolver uma Geografia da Educação Crítica, segundo a autora, se configuraria como “um esforço para pensar pela Educação ou tomar seriamente os caminhos pelos quais as práticas, instituições e sistemas educacionais constituem espaço e/ ou desafiam as condições estabelecidas de

⁸ *What might be the theoretical, methodological, and empirical foundations of a 'new' geography of education? What questions might geographers ask of contemporary education, and how might these inquiries be situated within human geography more broadly?* (p. 155).

transformação socioespacial” (p. 167).⁹ Para isso, uma das condições necessárias é avançarmos em uma Geografia da Educação que assuma o desafio de teorizar sobre o espaço, compreendendo-o como categoria fundamental no entendimento dos fenômenos educacionais contemporâneos. Em certa medida, isto significa também incorporar a virada espacial como uma virada epistemológica, reconhecendo os diferentes avanços ocorridos na história do pensamento geográfico no que diz respeito a uma mudança sobre a concepção de espaço e sua mobilização no entendimento do fenômeno educacional. É importante ressaltar como na proposição trazida pela autora já aparece um debate, em nossa perspectiva, central para este avanço epistemológico, qual seja, a compreensão de que os processos educacionais podem ser lidos também como processos de produção do espaço.

Em trabalho recente, Ford (2016) avança em direção semelhante à apresentada por Hanson Thiem, analisando como o espaço vem sendo discutido e apropriado nas pesquisas educacionais. Para o autor, de fato, a partir da década de 1980, a virada espacial que afetou todas as Ciências Humanas produziu também efeitos sobre a Educação, levando os pesquisadores educacionais a considerarem o espaço em suas análises. No entanto, segundo o autor,

a maioria dos estudos espaciais na Educação tem somente questionado o que a análise espacial pode oferecer à Educação e não tem perseguido aquilo que aos pesquisadores educacionais seria mais adequado: investigar e propor o que a Educação pode oferecer aos estudos – e, claro, à luta – pelo espaço (2016, p.55).

No trecho anterior, um dos elementos que consideramos mais importantes na proposição trazida por Ford diz respeito à compreensão de que a luta pela Educação pode ser interpretada também como uma luta pelo espaço, o que significa, desse modo, compreender a condição espacial da Educação. Como

⁹ “It represents one effort to ‘think through’ education, or take seriously the ways in which educational systems, institutions, and practices constitute space and/or challenge established accounts of sociospatial transformations” (p. 167).

tentaremos demonstrar na terceira parte deste trabalho, esta ideia nos parece bastante pertinente como possível intersecção entre os campos da Geografia da Educação e dos saberes docentes, com implicações importantes no que se refere à maneira como pensamos a formação docente em Geografia. Tal formação, em nossa perspectiva, precisa ser construída em um contexto ampliado de compreensão das diferentes contradições que marcam a lógica de reprodução capitalista e que tem na produção e na apropriação do espaço um de seus elementos fundantes.

Em seu trabalho, Ford demonstra como as questões relativas ao espaço estão presentes nas pesquisas educacionais há algumas décadas. No entanto, o foco, na maioria dos estudos, concentra-se na arquitetura escolar e nos seus efeitos sobre os processos de ensino-aprendizagem, diretamente influenciado pelas discussões abertas por Michel Foucault em sua obra “Vigiar e Punir”. Ao comentar o trabalho de Michael Peters (1992), o autor discute quais seriam as ações necessárias para que os pesquisadores educacionais considerassem, de fato, o espaço em suas análises.

Primeiro, precisamos questionar e desafiar o historicismo na teoria educacional, o privilégio do tempo e das periodizações. Segundo, precisamos interrogar a relação entre espaço e o exercício do poder. Em terceiro lugar, temos de considerar, cuidadosamente, as maneiras pelas quais os nexos entre Educação e Estado estão sendo transformados. Em quarto, necessitamos desenvolver teorias educacionais que tomem seriamente as políticas espaciais ou as formas pelas quais o espaço é sempre resultado de processos políticos (FORD, 2016, p. 56).

Dentre os diferentes aspectos apontados por Ford, que nos interessam, sobremaneira, para a elaboração desta tese, está “desenvolver teorias educacionais que tomem seriamente as políticas espaciais ou as formas pelos quais o espaço é sempre resultado de processos políticos”. Em nossa perspectiva, a teoria educacional que tem embasado a formação docente pouco avançou em teorização sobre o espaço, no sentido de ser capaz de entender a condição espacial do processo educativo e suas implicações na ação/ formação de professores. Conceber o espaço para além de pano de fundo das ações

humanas, como produção social, leva à problematização de como os docentes, por meio de sua ação/ formação, participam desta produção espacial e quais lógicas e intencionalidades contribuem com problematizar, tensionar e reproduzir.

Encontramos também uma tentativa de teorização sobre o espaço a partir do campo da “Geografia da Educação” nos trabalhos desenvolvidos a partir de uma área específica deste campo denominada “Geografias das Infâncias”. Nela, destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Holloway & Valetine (2000; 2003; 2004) para a consolidação do campo, bem como o texto de Holloway *et al* (2010), no qual temos uma articulação mais direta das questões relacionadas com a Geografia das Infâncias com as perspectivas críticas da Geografia. Neste último texto, no qual as autoras e os autores fazem referência ao trabalho de Hanson-Thiem (2009), anteriormente citado, verificamos uma preocupação com o debate sobre a relação entre os sujeitos da Educação e o espaço, tanto do ponto de vista de como a vivência de diferentes espaços implica no processo formativo, inclusive reconhecendo a multiescalaridade em rede de tais espaços, bem como da necessidade de compreender os diferentes espaços que estão presentes na trajetórias das crianças, dos adolescentes e dos jovens e que extrapolam o espaço formal da escola. É importante destacar que as pesquisas sobre Geografias das Infâncias têm ganhado cada vez mais destaque no campo da Geografia da Educação em todo o mundo, tendo como uma das principais referências, no Brasil, os trabalhos desenvolvidos por Lopes (2008; 2013).

Em outra pesquisa, Kraftl *et al* (2022) indicam, entre os desafios para a consolidação do campo da Geografia da Educação, a sua capacidade de articulação com outros campos da Geografia, em especial, o do Ensino de Geografia. Segundo os autores, é fundamental que esta articulação

considere criticamente as relações entre os saberes e as práticas do ensino da Geografia e o das Geografias da Educação. Eles podem agir como dois feixes de luz no mesmo prisma, refratando todo um espectro de temas e abordagens teóricas, colocando espaços e processos educativos, como fenômenos socioespaciais, em seu centro (2022, p. 20).

Em nossa perspectiva, esta possibilidade de articulação entre os campos da Geografia da Educação e do Ensino de Geografia (e, em nosso caso, com o campo dos saberes docentes) reside em uma reflexão epistemológica acerca dos fundamentos nos quais se assentam ambos os campos e que tipos de contribuições cada um destes fundamentos pode dar na reorganização temática e metodológica de ambos. Em nossa perspectiva, a ênfase no entendimento do educacional como espacial, proposta pelas pesquisas da Geografia da Educação, é uma das principais contribuições que este campo pode trazer para a reflexão sobre a formação docente em Geografia e as diferentes temáticas investigadas no campo do Ensino de Geografia.

Assim, até aqui, foi possível analisarmos o processo de aparecimento e consolidação do campo da Geografia da Educação no contexto internacional, incluindo alguns debates contemporâneos que se articulam com as questões levantadas e desenvolvidas nesta tese. Resta-nos, agora, compreender qual o lugar da Geografia da Educação nos debates presentes na Geografia brasileira, em especial, no campo do Ensino da Geografia. Por isso, na próxima seção deste texto, discutiremos, de forma breve, o estado da arte das pesquisas em Ensino de Geografia, que pode ser considerado o campo mais consolidado das investigações que articulam Geografia e Educação no país, com o intuito de compreender duas principais questões: em primeiro lugar, interessa-nos saber se, nas pesquisas consolidadas até aqui no Ensino de Geografia, há alguma alusão ou interface com a Geografia da Educação - em nossa perspectiva, isso nos ajudaria a entender o lugar deste campo na história e na epistemologia da Geografia brasileira; em segundo lugar, buscaremos verificar se as pesquisas acerca da formação docente no âmbito do Ensino de Geografia têm discutido a condição espacial desta formação. Consideramos estes dois levantamentos fundamentais para localizarmos a nossa tese na interface das pesquisas sobre Ensino de Geografia.

1.2 O lugar da Geografia da Educação e da formação docente no campo do Ensino de Geografia no Brasil

Como apontado anteriormente, a relação entre Geografia e Educação no contexto brasileiro remonta ao processo de formação deste campo científico/disciplinar no país, que ocorreu, de modo mais intenso, a partir da década de 1930. Existindo primeiro como disciplina escolar, a Geografia foi se constituindo como um campo de conhecimento em diferentes instituições (escolas, institutos histórico-geográficos) antes de se firmar no âmbito universitário, com a criação dos primeiros cursos superiores nesta área, ocorrida nos anos de 1934 e 1935.

Há um amplo conjunto de pesquisas que tratam da história da Geografia escolar no Brasil, com destaque para os trabalhos de Rocha (2000), Melo e Vlach (2007), Albuquerque (2011), Souza (2011), Gonçalves (2011), Maia (2014), Medeiros (2014), Giroto & Mormul (2016). Tais pesquisas consolidaram alguns entendimentos no campo, dentre os quais se destacam:

- a) O reconhecimento de uma história própria da Geografia como disciplina escolar, que antecede, no caso brasileiro, sua institucionalização como campo científico na universidade.
- b) A influência limitada dos autores europeus, principalmente franceses, na consolidação e definição desta disciplina escolar.
- c) A regionalização da Geografia como disciplina escolar, com temas e discussões que remetem aos contextos das províncias e dos estados brasileiros, principalmente antes da década de 1930.
- d) Os diferentes contextos e tensionamentos acerca do diálogo entre a Geografia produzida na escola e na universidade, indicando pontos de continuidade e rupturas.

O reconhecimento desta especificidade da Geografia como disciplina escolar contribuiu também para o fortalecimento de processos de pesquisa que a têm como foco. De modo geral, tais pesquisas foram aglutinadas no campo denominado “Ensino de Geografia”. No entanto, apesar desta longa tradição que remete ao surgimento da disciplina escolar Geografia, é recente o

reconhecimento e a valorização acadêmica deste campo, o que pode ser verificado com as pesquisas que tratam do estado da arte.

Um dos trabalhos pioneiros neste tema foi desenvolvido por Pinheiro (2003), no qual o autor faz um amplo levantamento das pesquisas (dissertações e teses) no campo do Ensino de Geografia entre os anos de 1972 e 2000. No levantamento, o autor encontrou 197 trabalhos relacionados ao campo de pesquisa, classificando-os em 9 eixos temáticos: Prática Docente e Educativa; Representações Espaciais; Conteúdo-método; Formação de Professores; Currículos e Programas; Formação de Conceitos; História da Geografia Escolar; Características dos Alunos e Livro Didático.

Em livro publicado em 2005, o autor amplia o levantamento do estado da arte, reunindo 317 pesquisas entre teses e dissertações em 11 campos temáticos. Em outro texto, publicado em 2020, o autor faz um balanço do campo após a publicação dos trabalhos citados anteriormente, demonstrando que houve avanço na quantidade de pesquisas publicadas sobre o ensino de Geografia, bem como ampliação da diversidade temática. No entanto, segundo o autor

Ainda predomina a visão de que é uma área menor. Os estudos no campo da Educação Geográfica se diversificaram, com abordagens relacionadas a todas as áreas específicas da Geografia e de outras ciências, haja visto a inclusão, em quase todos os eventos e encontros científicos, na atualidade, de um eixo dedicado ao ensino. No entanto, infelizmente ainda se notam, no cotidiano dos cursos, resistências de muitos professores das disciplinas específicas, desprezo pelos estudos e, mais agravante, desconhecimento pelo produto das pesquisas. Porém, esse também pode ser um problema da área de Educação Geográfica: não buscar formas de divulgação das pesquisas realizadas, preferindo se acomodar entre seus semelhantes, discutindo com seus pares as descobertas que podem ajudar na melhoria dos cursos de licenciatura. Apesar de alguns avanços na organização curricular desses cursos, ainda carecem de melhorias para a formação dos professores. Por outro lado, o desinteresse dos professores das áreas específicas contribui para o desmerecimento da Geografia enquanto disciplina e área de conhecimento científico para a comunidade acadêmica e escolar da Geografia, além de outras áreas, e, mais grave, para os governos e para a sociedade, promovendo um prejuízo não só para a Geografia ensinada na escola, mas para Geografia Acadêmica (PINHEIRO, 2020, p. 212-213).

Em outros trabalhos que buscaram construir um estado da arte das pesquisas em ensino de Geografia, o cenário apresentado é bastante semelhante àquele descrito por Pinheiro (2003; 2005; 2020). Moutinho (2013), analisando o número de artigos sobre ensino de Geografia, publicados nos principais periódicos da área de Geografia no Brasil, aponta que ainda é limitada a sua presença em periódicos avaliados como *Qualis A* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em análise semelhante, Fonseca (2019) faz um levantamento do total de artigos publicados até 2016 em todos os periódicos brasileiros da área de Geografia. Apesar de encontrar um número expressivo de textos (1458 artigos em 187 periódicos), o autor aponta que a maior parte deles está publicada em revistas de menor relevância no campo, avaliadas, em sua maioria, como B pela CAPES. Outro aspecto importante da análise realizada aponta que a maior parte das pesquisas se concentra na região Sudeste e Sul, o que reforça uma característica de desigualdade regional na produção da área.

No que concerne as temáticas mais pesquisadas, o que nos interessa sobremaneira para pensarmos as possíveis interfaces entre a Geografia da Educação e o Ensino de Geografia, as pesquisas de estado da arte também indicam temas recorrentes semelhantes aos apresentados no estado da arte produzido por Pinheiro (2003). No trabalho de Fonseca (2019), citado anteriormente, a maior parte dos artigos estão concentrados em debates sobre política educacional, o que poderia indicar alguma possibilidade de diálogo com as discussões no campo da Geografia da Educação. No entanto, quando olhamos com mais detalhes o que se entende por política educacional nestas análises, encontramos trabalhos que discutem Educação Ambiental, Modalidades de Ensino e Currículo, sendo que todas elas pouco problematizam a relação entre Educação e espaço, um dos pressupostos das análises elaboradas no campo da Geografia da Educação.

Situação semelhante pode ser verificada no trabalho de Callai *et al* (2016): ao analisar os trabalhos submetidos ao Grupo de Trabalho “Ensino de Geografia” do Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ENANPEGE) em 2016, as autoras identificaram ênfase em trabalhos que tratam das discussões sobre

metodologias de ensino, também expressa na análise das palavras-chave dos trabalhos submetidos.

Como forma de ilustrar algumas informações sobre o conjunto dos trabalhos apresentados no evento, categorizamos as palavras-chave contidas nos trabalhos publicados no evento, contabilizando um total de 158 palavras-chave. Dessas, 55 palavras não se repetem e 103 foram assim agrupadas: Ensino de Geografia (30), Geografia (12), Formação de professores (07), Cartografia/mapas (14), Aprendizagem (06), Novas tecnologias (07), Currículo/textos de geografia (09), Trabalho de campo (03), Lugar (03), Construção do conhecimento (02), Educação Ambiental (03), Educação escolar indígena (02), Anos iniciais (02), Interdisciplinaridade (03). (2016, p. 49).

É possível perceber pela apresentação deste conjunto de palavras-chaves que elas pouco estabelecem conexão com as temáticas relativas ao campo da Geografia da Educação. Isso fica evidente também quando as autoras analisam os conteúdos dos 10 trabalhos aprovados na temática de currículo e política educacional, área temática que poderia ser concebida como a mais próxima dos debates desenvolvidos no campo da Geografia da Educação. Segundo as autoras,

Com referência aos dez trabalhos que compuseram o tema Currículo no Ensino de Geografia, por sua vez, contamos com quatro trabalhos que versaram sobre o livro didático e o conteúdo de Geografia. Três trabalhos versaram sobre o currículo de Geografia na Educação Básica, dois trabalhos sobre o currículo na Educação Superior e um trabalho sobre política pública e ensino de Geografia (2016, p.51)

Não há, novamente, menções às discussões sobre análises espaciais, desigualdades educacionais, entre outros, que poderiam sugerir articulações temáticas com o campo da Geografia da Educação, em que pese a presença de pelo menos 1 trabalho que faz referência ao termo “política pública” e sua articulação com a temática do ensino de Geografia.

No que se refere à análise das dissertações e teses mais recentes produzidas no campo do ensino de Geografia, os trabalhos de Fonseca, Salvi e Torres (2014) e Cavalcanti (2016) trazem evidências semelhantes às análises

produzidas a partir dos artigos e periódicos. De um lado, é possível perceber que é recente, nos Programas de Pós-Graduação em Geografia, a criação de linhas de pesquisas específicas no ensino de Geografia. Dos 62 programas existentes em 2015, apenas 17 possuíam linhas de pesquisa em Ensino de Geografia, com concentração no eixo Centro-Sul. Em relação aos temas dominantes, as duas pesquisas apontam que se destacam investigações referentes aos processos de ensino-aprendizagem em Geografia, relacionados a recursos didáticos, metodologias de ensino e a formação docente (inicial e continuada). As pesquisas que relacionam ensino de Geografia e políticas educacionais, por sua vez, têm como principal tema as questões curriculares, o que demonstra ser este também um dos campos de investigação consolidado nesta área, no Brasil.

No âmbito da Geografia da Educação, inexistem investigações que visam realizar um estado da arte de campo de pesquisa no Brasil. Dentre as razões para tal, destaca-se a pequena produção neste campo e o fato de que o termo “Geografia da Educação” vem sendo utilizado há pouco tempo para se referir a um campo de pesquisa. Entre as produções realizadas recentemente, destaca-se o dossiê de textos organizado por Castro, Serra & Gomes (2019), na Revista *Giramundo*, do Colégio Pedro II, a partir dos trabalhos apresentados nos Seminários de Geografia da Educação que tiveram como principais organizadores os autores supracitados. O dossiê reúne conjunto importante de textos que se localizam no campo da Geografia da Educação e, em nossa perspectiva, contribuem para ampliar a visibilidade dele, demarcando-o como um campo de investigação no contexto brasileiro.

Além dos trabalhos reunidos no Dossiê citado anteriormente, é possível identificar alguns trabalhos recentes que podem ser classificados como participantes do campo da Geografia da Educação no Brasil. Destacamos os trabalhos de Russo (2015), Dal Molin (2016), Silva (2016), Fernandes (2018), Oliveira (2020), Rua (2023), Loback e Valentin (2022). Apesar destas teses e dissertações não construírem discussões a partir do campo da Geografia da Educação, as análises ali propostas possuem ampla intersecção com os debates construídos no campo no contexto internacional.

Desse modo, as pesquisas sobre o estado da arte do ensino de Geografia no Brasil apontam para uma crescente consolidação deste campo no país, com ampliação do seu espaço de visibilidade acadêmica e o predomínio de temas de investigação focados nos processos de ensino-aprendizagem, mesmo que ainda não haja uma presença tão intensa nos principais periódicos da área. Não há, no entanto, elementos que demonstrem articulação com temáticas relacionadas ao campo da Geografia da Educação, nem mesmo reconhecimento da existência deste campo como um possível interlocutor com as pesquisas no Ensino de Geografia mesmo que, como demonstramos, já seja possível encontrar um conjunto de pesquisas que podem ser localizadas no campo da Geografia da Educação.

No que se refere à análise das pesquisas sobre formação docente no âmbito do ensino de Geografia, a revisão da literatura demonstrou que ainda são escassas as investigações que articulam esta formação com uma reflexão espacial. Algumas pesquisas (CAVALCANTI, 2011; ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014) mobilizam alguns conceitos geográficos, como território e lugar, no entanto, o fazem mais no sentido de pensar a ação docente diante da necessidade de contextualização curricular para o ensino de Geografia. Nestas pesquisas, a reflexão espacial não é mobilizada para propor e construir um olhar sobre a espacialidade do processo educativo e da formação de professores, mas dialoga de forma mais direta com as investigações que têm como foco as análises curriculares e as metodologias de ensino de Geografia na Educação Básica, problematizando como os docentes, a partir da mobilização de conceitos geográficos, podem elaborar práticas contextualizadas de ensino de Geografia, em diálogo com os currículos propostos em diferentes âmbitos da administração pública.

Um outro conjunto de pesquisas (MARTINS, 2015; SANTOS, 2012) utilizam termos como “espaço” e “território” para se referirem a algum programa específico de formação docente, sendo os mais comuns o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Residência Pedagógica e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Os mesmos termos são utilizados para adjetivar/ qualificar as práticas de estágio

supervisionado em ensino de Geografia, entendidas, nessas pesquisas, como centrais no processo de formação docente. Neste segundo conjunto de trabalhos relacionados ao tema da formação docente para o ensino de Geografia, é possível perceber que os diferentes autores e autoras apontam a importância do desenvolvimento de processos de formação que se articulem com o contexto da prática profissional, ou seja, que coloquem a escola enquanto lugar fundamental para a realização desta formação. No entanto, o que podemos perceber pelas pesquisas analisadas é que ainda existem poucos momentos de reflexão sobre a condição espacial deste processo. A escola, por exemplo, surge muito mais como palco das ações dos diferentes sujeitos da Educação do que como espaço socialmente produzido e que se articula com as outras escalas geográficas da reprodução social capitalista, na contemporaneidade. Desse modo, o foco está nos saberes dos diferentes sujeitos, em especial dos docentes, e na necessidade de reconhecê-los no âmbito da formação inicial e continuada dos professores. Apesar de reconhecer o movimento que tais pesquisas fazem na ressignificação da formação docente em Geografia, ainda o consideramos como processo insuficiente para podermos pensar em termos de espacialidade desta formação e em seus possíveis desdobramentos teórico-metodológicos.

Um terceiro conjunto de trabalhos encontrados na revisão da literatura em torno da temática da formação docente em Geografia se assenta em um conjunto de críticas às maneiras como se organiza tal formação no Brasil. Entre as principais críticas, destacam-se: a separação entre teoria e prática, a pouca relação com os contextos escolares e a ênfase nos saberes acadêmicos-universitários em detrimento dos saberes profissionais. Cabe destacar que este conjunto de críticas está também presente no conjunto de textos que advogam a importância do estágio supervisionado e de programas como o PIBID no processo de mudança na formação docente em Geografia. Além disso, dialogam com as pesquisas desenvolvidas no campo dos saberes docentes, indicando que o mesmo se encontra bastante difundido no debate e na pesquisa sobre formação docente em Geografia no Brasil. São inúmeras as pesquisas que vão nesta direção (MARTINS, 2009; LOPES E PONTUSCHKA, 2011; MENEZES E KAERCHER, 2015; MENEZES e COSTELLA, 2019; SILVA, LEMOS e

THERRIEN, 2021) e que investigam a formação docente, buscando compreender como os diferentes autores e autoras que compõem o campo dos saberes docentes podem contribuir na superação de uma formação docente em Geografia, que pouco dialoga com os saberes produzidos a partir da escola e que acaba por difundir uma lógica de formação que acentua a separação entre a produção e a execução de conhecimentos no cotidiano escolar.

Dessa forma, é possível perceber por esta breve análise do estado da arte sobre ensino de Geografia e a formação docente na área que ainda são pouco presentes investigações que busquem problematizar a condição espacial da Educação e da docência. Parte desta ausência pode ser explicada pela hegemonia que as pesquisas sobre metodologias de ensino têm assumido no campo do Ensino de Geografia, como as investigações de estado da arte aqui citadas demonstraram. O que, à primeira vista, poderia significar um maior reconhecimento das escolas e dos seus sujeitos como produtores de conhecimentos geográficos, em nossa perspectiva, apontam em direção contrária. Tratam-se, muitas vezes, de trabalhos com caráter prescritivo, que buscam apresentar processos de ensino-aprendizagem a serem replicados com pouco ou nenhum diálogo com os contextos socioespaciais das escolas e dos seus sujeitos, estando diretamente relacionados a uma concepção neoliberal política educacional.

Um dos exemplos que pode ser apresentado como sintomático desta lógica prescritiva está na centralidade que o conceito de raciocínio geográfico tem ocupado nas pesquisas no campo do ensino de Geografia, como demonstramos em pesquisa anterior (GIROTTI, 2021). Ao lado do pensamento espacial, o raciocínio geográfico foi alçado como conceito central do ensino de Geografia a partir do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Médio. Esta centralidade retroalimentou o campo do Ensino de Geografia, tornando, recentemente, ambos os conceitos mobilizadores dos debates e das produções acadêmicas nesta área. No entanto, assim como no documento curricular oficial, os conceitos não são pensados e problematizados considerando a condição espacial da Educação ou se inserindo no interior de uma reflexão sobre a espacialidade do educacional ou do

educacional como espacial, o que poderia construir articulações com o campo da Geografia da Educação, trazendo elementos para pensar como o contexto das escolas e dos seus sujeitos pode produzir outras lógicas de constituição e mobilização destes conceitos no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Esta pouca preocupação, que permeia todo o documento curricular, com a condição espacial da Educação e com o próprio debate epistemológico da relação entre espacial e educacional acaba por distanciar as discussões do campo do ensino de Geografia daquelas que têm se consolidado na Geografia da Educação, tanto no contexto internacional quanto brasileiro.

No entanto, cabe ressaltar que esta pouca problematização da condição espacial da educação não é um equívoco, mas a sua razão de ser. Em nossa perspectiva, como tentaremos demonstrar na terceira parte desta tese, as políticas educacionais sob a lógica neoliberal operam uma concepção não explícita de espaço que o toma como indiferenciado, palco das ações humanas e não como meio, condição e produto das relações sociais de produção. É importante ressaltar, ao mesmo tempo, que têm ganhado cada vez mais destaque nas pesquisas em formação docente em Geografia um olhar crítico às lógicas de política educacional calcadas na ótica neoliberal da Educação, difundida por meio de currículos e avaliações padronizadas, inclusive com críticas à forma como o próprio campo de pesquisa sobre ensino de Geografia tem se organizado no país, como apontam os trabalhos de Giordani (2019), Costa (2020) e Katuta (2020).

Por isso, somando a estas críticas, consideramos importante problematizar de que forma as pesquisas no campo da Geografia da Educação, em especial, em sua matriz epistemológica crítica, poderiam contribuir na compreensão de diferentes temas relacionados ao campo do ensino de Geografia, em especial, no que concerne à formação docente, construindo possibilidades de elaboração teórico-metodológicas a partir da reflexão sobre a condição espacial desta formação. Em nossa perspectiva, tal elaboração pode contribuir para dar visibilidade às formas como a lógica neoliberal de política educacional e seus diferentes dispositivos (sendo os currículos e as avaliações

padronizadas os principais) buscam capturar a Educação e seus diferentes sujeitos, a partir da difusão de uma ideia de espaço esvaziado de ação humana.

&

Assim, na primeira parte desta tese, buscamos apresentar um dos campos de pesquisa no qual temos atuado na última década, discutindo tanto a partir de sua história e periodização, quanto dos fundamentos teórico-metodológicos que o têm balizado até aqui. Como vimos, ainda é recente a presença deste campo no Brasil, bem como incipientes as discussões pertinentes ao conceito de espaço como produção social, às quais consideramos centrais na forma como mobilizamos a produção, a partir deste campo, no Brasil. Na terceira parte da tese, apresentaremos alguns exemplos das pesquisas que temos desenvolvido no campo da Geografia da Educação, principalmente acerca das implicações socioespaciais das políticas em Educação que se fundam nas perspectivas neoliberais. A apresentação destes exemplos de pesquisas será, em nossa visão, fundamental para propormos as possíveis intersecções com o campo dos saberes docentes e os desdobramentos teórico-metodológicos sobre a formação de professores em Geografia.

Na segunda parte da tese, localizaremos a maneira como temos compreendido, mobilizado e elaborado conhecimentos a partir do campo dos saberes docentes. Para isso, apresentaremos o campo (ou pelo menos parte dele, a partir daquilo que consideramos uma possibilidade de organização das pesquisas desenvolvidas em torno desta temática), suas principais concepções, processos de pesquisas e contribuições para o debate sobre formação docente, focando no diálogo com três autores cujas obras têm fundamentado as nossas investigações nesta área.

2ª PARTE

2.1 A luta contra a interdição do discurso docente: a emergência do campo dos saberes docentes

Como dito, o principal objetivo desta tese é analisar as possibilidades de intersecção entre os campos de pesquisa da Geografia da Educação e dos saberes docentes, verificando possíveis desdobramentos desta articulação para a formação docente no âmbito da Geografia. Por isso, nesta segunda parte, focaremos nosso olhar no campo de pesquisas sobre os saberes docentes, demonstrando tanto a diversidade das investigações realizadas, quanto a unidade de contexto na qual elas surgiram, articulando-as à problemática da luta em defesa da profissionalização docente.

Há de se ressaltar que esta luta se configura de formas diversas em inúmeros países em decorrência da própria história da profissionalização (ou não) da docência/do professor e da maneira como se constituiu o sistema de Educação. Em certa medida, há países nos quais os docentes enfrentam uma efetiva perda de autonomia, de suas possibilidades de articular reflexão e ação nas diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem, com impactos sobre o seu estatuto profissional, o que permite avaliar este processo em termos de desprofissionalização. Em outros países, no entanto, não é possível falar em perda de autonomia, uma vez que está em discussão o fato da profissão docente ainda não se constituir enquanto tal, ou seja, não ser possível identificar um momento na história de desenvolvimento deste campo de trabalho no qual, de fato, houve o estabelecimento de um estatuto profissional que o diferenciasse de outras profissões, bem como que lhe garantisse condições de exercício profissional e de valorização econômica/ salarial. Em nossa perspectiva, é neste último caso que se enquadra a realidade brasileira, na qual o trabalho docente parece flutuar no limiar entre uma vocação, um dom e uma semi-profissão, tanto no que se refere ao imaginário social, quanto naquilo que se expressa nas condições materiais e cotidianas de trabalho.

É importante destacar que o conceito de profissionalização docente tem sido alvo de diferentes abordagens nas pesquisas em Educação. Autoras como Shiroma & Evangelista (2004) tecem importantes críticas à forma como este conceito vem sendo apropriado pelas reformas educacionais de cunho neoliberal, com o intuito de produzir novos sentidos da docência sem que se reconheça o papel político dos professores no processo de definição do estatuto profissional. Segundo as autoras,

Atribuiu-se ao professor o papel de responsável pelo êxito escolar, induzindo o raciocínio segundo o qual dirimindo-se as desigualdades educacionais estar-se-ia coibindo as desigualdades sociais e, mesmo, as econômicas. Nesse plano, a profissionalização docente vem sendo apresentada como imperativa para a construção de um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos. Recondicionar o professor é operação necessária para adequá-lo à “sociedade do conhecimento”; após um *up grading* poder-se-ia denominá-lo professor-profissional (2004, p. 528-529).

Diante desta tentativa de captura neoliberal da ideia de profissionalização docente da qual tratam as autoras, pensamos ser necessário deixarmos evidente o sentido que atribuímos a este conceito na discussão aqui proposta. Em nossa perspectiva, o reconhecimento da docência como profissão pressupõe o entendimento de que os professores e as professoras possuem saberes-fazeres específicos que os diferem de outros profissionais. A definição destes saberes-fazeres específicos, ou sejam, destas práticas profissionais é um dos elementos estratégicos, em nossa concepção, ao processo de valorização simbólica, política e econômica da docência. No entanto, partimos do pressuposto de que a definição destes saberes-fazeres, fundantes do estatuto profissional, só pode se dar com a efetiva participação dos professores e das professoras, reconhecendo-os como produtores de saberes. É esta, em nossa visão, a principal diferença da ideia de profissionalização docente que estamos mobilizando nesta tese daquela proposta nas reformas educacionais que visam, desde fora da profissão, definir o que a docência deve ser. Apresentada esta definição, continuemos na apresentação do campo de pesquisa dos saberes docentes.

Partindo desta compreensão dos contextos específicos da formação/ação docente em cada país, é possível identificar uma certa unidade de propósito que move as pesquisas no campo dos saberes docentes. Em nossa perspectiva, tal campo reúne um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras movidos pelo desejo científico-político de identificar e compreender os saberes específicos da ação docente. Este processo tem importantes desdobramentos políticos, uma vez que possibilitaria, como vimos, ao definir os saberes-fazeres específicos da docência, a elaboração de um estatuto profissional. Busca-se, portanto, romper com a ideia bastante difundida de que *“qualquer um pode ser professor”*. Por trás desta ideia, reside a concepção de que não há um saber-fazer específico que justificaria a existência da profissão docente, uma vez que a transmissão de conteúdos seria o seu principal núcleo constituinte. Tal núcleo, por sua vez, pode ser encontrado em diferentes profissões, levando à ideia de que é possível substituir a formação docente por um processo de treinamento com o foco no desenvolvimento de habilidades e competências de transmissão de conhecimentos. É contra esta ideia, com profundas implicações político-epistemológicas, que se colocam os pesquisadores e as pesquisadoras no campo dos saberes docentes, buscando, portanto, responder a algumas questões fundamentais, tais como:

- 1) Que saberes-fazeres os docentes mobilizam em sua ação cotidiana?
- 2) Quais são as fontes desses saberes?
- 3) Em quais contextos eles são produzidos/ construídos/ elaborados?
- 4) Que relações os docentes estabelecem com estes saberes?
- 5) Como as políticas de formação docente e curriculares dialogam com estes saberes?
- 6) Qual o potencial destas pesquisas para a luta pela profissionalização docente?
- 7) De que forma as reformas educacionais neoliberais têm contribuído para ampliar processos de profissionalização e desprofissionalização docente?

Estas questões disparadoras podem ser consideradas o núcleo que aglutina as diferentes pesquisas sobre os saberes docentes, reconhecendo, no entanto, que o desenvolvimento destas investigações percorre caminhos metodológicos específicos, diretamente relacionados às concepções de Educação, currículo, sociedade e docência que estão nos fundamentos metódicos de cada pesquisador e pesquisadora. Por isso, é possível falar sobre um campo de pesquisa que se constitui de uma unidade diversa, potente em categorias analíticas e que nos possibilita acessar um fenômeno tão complexo como a docência (em formação e em ação).

Outro aspecto a considerar é que as pesquisas sobre os saberes docentes provocam importantes disputas em diferentes dimensões no que se refere à Educação no mundo contemporâneo. Gostaríamos de destacar duas destas dimensões. No campo epistemológico, tais pesquisas colocam em discussão o lugar dos conhecimentos produzidos pelos professores da Educação Básica no campo científico, problematizando a relação entre o discurso competente (CHAUI, 2007) que tem na Universidade e, cada vez mais, nos grupos empresariais, sujeitos e lugares de produção e o processo de interdição dos discursos (FOUCAULT, 2005) dos professores da Educação Básica. Em certa medida, a ordem epistemológica atual das pesquisas acadêmicas tem contribuído muito mais para silenciar do que para empoderar e reconhecer os sujeitos da Educação Básica, resultando assim em um processo de avanço da racionalidade técnico-científica nas políticas educacionais. Aqui se destaca a segunda dimensão com a qual as pesquisas dos saberes docentes dialogam: o avanço das políticas educacionais de cunho neoliberal, que se baseiam em uma visão tecnicista do trabalho docente. Nestas políticas, busca-se uma vigilância total sobre a escola e os seus sujeitos.

Em nossa perspectiva, é possível periodizar a influência neoliberal sobre a Educação e as políticas educacionais em dois momentos a partir da década de 1970, em diferentes partes do mundo. É possível falar sobre uma primeira virada neoliberal na Educação, ocorrida no final da década de 1970, assentada, sobretudo, no conceito de capital humano que conduziu um conjunto de reformas educacionais, com implicações sobre o trabalho docente, a organização do

sistema escolar, os conteúdos e objetivos curriculares, entre outras coisas¹⁰. A partir dos anos 2000, identificamos uma segunda virada neoliberal na qual, sem abandonar o conceito de capital humano, que continua a ser central na condução das políticas educacionais, ganha também centralidade a formação daquilo que autores como Dardot & Laval (2016) irão denominar “subjetividade neoliberal”. São inúmeras as características que os autores descrevem para tratar deste novo sujeito, produzido pela e para a sociedade neoliberal. Focaremos em uma delas que é, em nossa perspectiva, a que traz profundas transformações na concepção de escola e da Educação, com implicações sobre a docência. Trata-se daquilo que os autores denominam “modelagem da sociedade pela empresa”. Segundo os autores,

O momento neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa. Essa nova figura do sujeito opera uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade que a democracia liberal permitiu que se conservassem e das quais sabia aproveitar-se para perpetuar sua existência. A partir de então, diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, que chamaremos indiferentemente de sujeito empresarial, sujeito neoliberal ou, simplesmente, neossujeito (2016, p. 326-327).

A formação deste neossujeito está na base das políticas neoliberais de Educação que visam conformar os currículos, as avaliações, as práticas de ensino-aprendizagem a partir dos princípios que constroem a associação direta entre processos educativos e processos empresariais. Como veremos nas análises de políticas educacionais que temos feito a partir dos dois campos de pesquisa, é cada vez mais evidente este discurso que busca, por meio da política educacional, construir a razão de mundo neoliberal na dinâmica escolar, tornando-a única forma de compreensão e atuação frente à realidade dos

¹⁰ “A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e Educação, corresponde um acréscimo marginal da capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano de mobilidade individual”. (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

diferentes sujeitos da Educação. Isto provoca um conjunto de mudanças em relação ao sentido institucional da escola.

Em livro publicado em 2003, Laval (2018) já indicava um conjunto de críticas a esta associação entre Educação e empresa. Nele, o autor é taxativo: a escola não é uma empresa. A frase que dá título ao livro é, ao mesmo tempo, uma advertência e uma constatação: adverte que a transposição da lógica da empresa para a Educação pode produzir uma mudança radical no próprio sentido do processo educacional; constata que esta transformação já vem ocorrendo e se expressa, inclusive, naquilo que o autor denomina “novo idioma da escola”. Neste novo idioma, termos como gestão, gerenciamento, métricas, resultados, competência, eficiência, eficácia, entre outros, elaborados no âmbito da empresa capitalista, passam a designar os processos educacionais, assentados na seguinte premissa: sendo a empresa capitalista a instituição social mais eficiente (entenda-se eficiência como aquela que produz mais valor de troca com menos recursos), caberia também à escola se espelhar na empresa para aumentar sua produtividade. Segundo o autor,

Essa evolução das referências normativas deve ser situada no movimento de revalorização da empresa, “motor e modelo da sociedade civil” na representação dominante. Rompendo com os ideais clássicos da escola, a referência ao mundo da empresa deve entregar prontas as soluções radicais para a crise da centralização burocrática e para o conjunto de dificuldades geradas pela rápida massificação da população escolarizada em meados dos anos 1980. Essa referência não serviu apenas de justificativa para a aproximação dos mundos escolar e econômico: foi uma maneira de mudar as referências internas da própria escola, seu modo de funcionamento, sua organização, a natureza de seu comando e até as suas missões fundamentais. A razão de ser da instituição escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado (LAVAL, 2018, p. 67-68)

Como “motor e modelo da sociedade civil”, conforme aponta Laval, a empresa capitalista redefine a escola enquanto instituição moderna e, ao fazê-lo, redefine também a docência. Dentre as principais implicações resultantes desta remodelagem da escola, a partir da empresa, está a concepção da

docência como trabalho simples, assentado mais na execução do que no planejamento. As lógicas de avaliações e currículos padronizadas são apenas uma das expressões desta concepção, uma vez que estes dois elementos centrais no trabalho docente (planejamento curricular e avaliação) são apresentados como externos aos professores (a própria definição de “Avaliação Externa” é um revelador deste processo). Com isso, a docência vai se realizando em termos de um trabalho sobre o qual os professores e as professoras pouco domínio têm de suas diferentes etapas e processos, configurando-se assim em mais um trabalho alienado no interior da alienação do trabalho capitalista.

Vale ressaltar que estamos analisando este fenômeno do ponto de vista de uma tendência que se busca realizar como totalidade e não de uma lógica fatalista que reduz a escola e a docência às narrativas hegemônicas. Ao contrário, partimos do pressuposto de que existem múltiplas resistências a este processo que são construídas em diferentes escalas. A luta dos secundaristas em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Goiás, na Bahia, no Paraná e em diferentes estados brasileiros entre os anos de 2015 e 2016, bem como todo o movimento atual de resistência ao processo de implementação da reforma do Ensino Médio no país¹¹, articulando docentes, estudantes, famílias e diferentes movimentos da sociedade civil organizada, podem ser compreendidos como uma delas, assim como as disputas epistemológicas trazidas pelo debate sobre os saberes docentes, que colocam em xeque as intencionalidades destas políticas que almejam a vigilância total da Educação e dos seus sujeitos. Portanto, partimos do pressuposto de que, no momento no qual a lógica hegemônica visa reduzir a escola à empresa e a docência ao trabalho alineado, a força epistemológica do campo dos saberes docentes está em disputar estas concepções para além das lógicas reducionistas, reposicionando a relação dos docentes com o seu trabalho

¹¹ Com a reforma do Ensino Médio, esta etapa da educação básica passou a ser organizada por grandes áreas do conhecimento, em especial, a partir do 2º ano do Ensino Médio. Com isso, a Geografia passou a compor a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sem a necessidade de um docente especialista em Geografia para lecionar os conteúdos relacionados a esta disciplina. Desse modo, a organização disciplinar que tem marcado a história da Geografia na escola foi descontinuada, com impactos ainda a serem avaliados tanto no que concerne à formação de docentes em Geografia quanto ao próprio interesse dos jovens estudantes pelos cursos universitários de Geografia.

e conhecimentos para além da lógica restrita da empresa. Para isso, um dos processos centrais que o campo dos saberes docentes pode trazer para este embate diz respeito à crítica à interdição do discurso docente, o que nos leva a perguntar quais são os modos pelos quais, os professores e as professoras, em sua formação e ação, têm sido silenciados, impedidos de falar sobre si mesmos e sobre os saberes que elaboram?

Segundo Foucault (2005), o processo de formação da ciência moderna representou também um importante movimento de disciplinamento dos saberes, de controle dos sujeitos e de suas falas. Trata-se de um processo o qual o autor denominou “*sujeição dos saberes*” e que remete, no limite, à seguinte questão:

Quais tipos de saberes vocês querem desqualificar no momento em que dizem ser esse saber uma ciência? Qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem: eu, que faço esse discurso, faço um discurso científico e sou cientista (FOUCAULT, 2005, p. 15).

Na história da ciência moderna, é possível encontrar, em diferentes momentos, este processo de sujeição dos saberes e de interdição dos discursos, mediada pela construção de critérios de validação e legitimação de um conhecimento. Em certa medida, o Positivismo, como paradigma científico dominante a partir do século XIX, sintetiza estes critérios de validação de um certo saber que, ao mesmo tempo, resulta na sujeição de tantos outros. Para Foucault, são pelo menos duas as principais formas de sujeição dos saberes neste processo. De um lado, há o não reconhecimento daquele saber como válido no interior de uma epistemologia específica, o que significa dizer que a avaliação de um determinado saber como válido ou não está associada à definição de critérios para a medição de sua cientificidade. Apesar de serem apresentados como neutros e universais, o que Foucault vai demonstrando com suas pesquisas é que tais critérios só podem ser entendidos em uma relação entre saber e poder. São, portanto, critérios com profundo conteúdo histórico e que remetem às disputas político-epistemológicas do contexto em que foram

produzidos. Neste processo de busca de legitimidade científica, encontra-se o objetivo de sujeitar estes saberes através de sua adequação ao paradigma dominante. Trata-se de uma sujeição a partir do esvaziamento da força destes saberes que residiam exatamente na singularidade e alteridade em relação à epistemologia dominante, o que poderia produzir rupturas discursivas que, no limite, significariam outras formas de conceber e agir no real.

Por outro lado, a sujeição também se dá pela desqualificação e, conseqüentemente, exclusão destes saberes, conforme aponta Foucault no trecho a seguir:

Por saberes sujeitados eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados, saberes ingênuos, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos (FOUCAULT, 2005. p. 12).

Novamente, é possível perceber a partir da análise proposta pelo autor, que os critérios de legitimação de um saber estão sempre atrelados a uma epistemologia específica que, definida como uma única possível, passa a qualificar ou desqualificar todas as outras como mais ou menos científicas.

A partir das análises construídas por Foucault, é possível entender as duas dimensões pelas quais os saberes dos professores e das professoras têm sido sujeitados. De um lado, há uma clara tentativa de reduzi-los à sua dimensão técnica (neste processo de tomada da empresa como referência institucional), compreendendo o professor como aquele que desenvolve habilidades de transmissão de conhecimentos que são produzidos por outros sujeitos, principalmente os especialistas competentes vinculados ao saber acadêmico-disciplinar (e aos grupos empresariais). Esta racionalidade técnica está no centro do debate sobre a perda da autonomia docente feita por Contreras (2002) e reafirma a lógica da vigilância total sobre a escola e os seus sujeitos. Neste processo, como aponta o autor, há uma tentativa de apresentar o controle

técnico e a perda da autonomia docente como o seu oposto, ou seja, como a definição dos elementos que constituem a profissão docente. Segundo o autor,

Conforme aumenta o processo de controle da tecnicidade e da intensificação, os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais. Assim, embora tenha crescido sua dependência de *experts* e administradores na fixação do currículo, tiveram de dominar uma nova forma mais ampla de habilidades técnicas, as quais proporcionam uma legitimidade especial a seu trabalho por estarem fundamentadas em conhecimento científico ou em procedimentos racionais, concentrando sua responsabilidade em tais tarefas e aceitando que isso exija uma dedicação maior (CONTRERAS, 2002, p. 14).

Ao incorporar o discurso técnico-racional presente nestas políticas educacionais como o único legítimo, em certa medida, aceitando-o como única razão do mundo (DARDOT & LAVAL, 2016), os docentes acabam por intensificar o processo de interdição dos próprios discursos e saberes. O objetivo de tais políticas é cooptar, por diferentes estratégias, os docentes para a realização das finalidades propostas nelas, cuja definição não teve a participação deles. Em certa medida, nesta lógica, professores e alunos acabam por contribuir na realização de um projeto mais amplo de Educação e sociedade que pouco conhecem de seus fundamentos.

Por outro lado, como segundo processo de sujeição dos saberes docentes, temos a concepção deles como não legítimos, não possuidores da cientificidade requerida segundo o paradigma dominante. Este desprezo pelos saberes docentes reforça, assim, a interdição do discurso com o intuito de ocultar a potencialidade do processo educativo que reside, também, em sua singularidade. A vigilância total presente nesta lógica busca a padronização, não reconhecendo que, na construção do processo educativo, os sujeitos e seus contextos são fundamentais.

Por isso, nesta busca pelo reconhecimento dos saberes docentes, é essencial evitarmos o risco de resujeitar tais saberes, tornando os professores cobaias de nossas pesquisas. Não se trata, desse modo, de um movimento que

almeja, ao identificar os processos, ações e saberes desenvolvidos pelos professores em sua atuação cotidiana, sistematizá-los, separando-os dos seus contextos e sujeitos de produção. É preciso reconhecer a especificidade do saber docente: saberes locais, singulares, com profundo caráter contextual, sendo estes os elementos que dão sentido aos mesmos. O movimento que as pesquisas sobre os saberes docentes deveriam realizar, em nossa perspectiva, está em possibilitar que os docentes reconheçam os saberes que produzem, construindo assim outro olhar sobre si mesmos e a profissão, que os leve a lutar contra as políticas educacionais que buscam reduzir a profissão à mera execução de conhecimentos e ações didáticas produzidas por outros sujeitos em outros contextos.

Dessa forma, é preciso fugir do discurso que busca atrelar a profissionalização docente à dimensão técnica apenas, construído desde fora da profissão, como apontado por Shiroma & Evangelista (2004). As reformas educacionais que têm sido postas em prática no Brasil e no mundo têm difundido a ideia do professor como um executor de currículos e um aplicador de avaliações externas que precisa se dedicar a encontrar soluções didáticas para alcançar objetivos, competências e habilidades definidas *a priori*, sem a sua participação. Como aponta Contreras (2002), esta profissionalização técnica visa ocultar um intenso processo de precarização do trabalho docente, com profundas implicações em relação à perda da autonomia. O que propõem as pesquisas em relação aos saberes dos professores é construir uma análise que amplie esta concepção de profissionalização docente, reconhecendo a pluralidade dos saberes necessários à ação/ formação dos professores, bem como os contextos e sujeitos relacionados à elaboração desses saberes. Neste processo, busca-se afirmar a singularidade diante desta tentativa de centralização e controle. Reafirma-se a importância do contexto escolar, das relações produzidas na ação-reflexão cotidiana. Luta-se, assim, contra a abstração pedagógica que entende alunos, professores, escolas e conteúdos como indiferenciados, flutuando em um espaço concebido como neutro, palco e não parte da produção social. Os saberes docentes, na perspectiva com a qual buscamos dialogar, reforçam a necessidade de reconhecer a condição espacial

da ação educativa. Em outras palavras, traz à tona a Geografia da escola, da Educação e dos seus sujeitos. Com isso, possibilita a construção, desde a escola, dos espaços escolares, de outras políticas de currículo, de saberes, de Educação, de formação. Afinal de contas, neste processo de reconhecimento de outros saberes e sujeitos, está em disputa a constante relação entre saber e poder, conforme nos mostra Foucault:

A genealogia seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capaz de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico (FOUCAULT, 2005, p. 15).

Desse modo, um dos principais desafios das pesquisas que podem ser reunidas no campo dos saberes é reconhecer os saberes docente e seus sujeitos na mobilidade de sua produção, na singularidade de sua elaboração, naquilo que têm de alteridade em relação ao conhecimento científico, fazendo isso sem sujeitá-los novamente, sem enquadrá-los na perspectiva do paradigma de conhecimento dominante, desinterditando os discursos, enfrentando os processos que até o momento têm impedido os professores da Educação Básica de reconhecerem a si e aos seus saberes como fundamentais na ação educativa cotidiana. Isso pressupõe, em nossa perspectiva, reafirmar a Geografia dos Saberes do Docentes, ponto que consideramos central para pensarmos na possível articulação entre as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Geografia da Educação e aquelas propostas pelos diferentes teóricos dos saberes docentes. Para isso, nos próximos capítulos desta tese, iremos discutir as ideias de alguns autores que, neste trabalho, serão classificados como participantes do campo de pesquisa sobre saberes docentes. Cabe ressaltar que, dada a diversidade de autores e ideias que podem, do mesmo modo, compor o campo, os autores aqui escolhidos como objetos de análise não podem, de forma alguma, serem tomados como a totalidade de compreensão das temáticas e dos debates que circulam e movimentam o referido campo. A escolha destes autores reside, fundamentalmente, na relação que temos estabelecido com suas obras

na última década, seja para fundamentar os processos didático-pedagógicos na graduação e na pós-graduação, seja, de maneira mais aguda, para construir uma concepção de formação docente que reafirme aquilo que aqui iremos defender: a importância da condição espacial desta formação.

2.2. A centralidade do saber: as contribuições de Maurice Tardif

O primeiro autor com o qual temos dialogado desde a publicação de nossa tese de doutorado é M. Tardif, professor da Universidade de Montreal, Canadá, morto em 2023. Em diversas de suas obras, tanto individuais quanto em parceria com outros pesquisadores, em especial, C. Gauthier e C. Lessard, o autor tem se debruçado sobre aquilo que denomina “epistemologia do saber docente”, um campo de investigação que busca compreender, de um lado, a forma como os professores produzem e mobilizam saberes em diferentes contextos e, de outro, como estes saberes são deslegitimados nos processos hegemônicos de formação docente, na atualidade. Para isso, ele se vale de um debate sobre a própria noção de saber e seus possíveis desdobramentos, não apenas para a análise dos saberes dos professores e das professoras, mas para evitar uma confusão generalizada que se assentaria na ideia de que tudo é saber, produzindo novos processos de desvalorização epistemológica e econômica da docência.

Em texto publicado com Gauthier, Tardif preconiza a ideia de que um saber precisa ser avaliado a partir das condições que os sujeitos têm de nomear as razões de sua prática. Trata-se, portanto, entre outras coisas, de uma capacidade de comunicar o porquê se faz o que se faz. Ao realizarem um levantamento de como a ideia de saber tem sido concebida no decorrer da história do mundo ocidental, os autores identificam três importantes dimensões.

Os saberes têm sido avaliados, de maneira predominante, a partir da capacidade dos sujeitos de representarem, de julgarem e de comunicarem ideias e conceitos a partir de um conjunto de raciocínios e argumentos articulados que teriam como exigência certa racionalidade. Segundo os autores,

Chamaremos doravante saber unicamente os pensamentos, as ideias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de motivar, com o auxílio de razões, declarações, procedimentos etc, meu discurso ou minha ação em face de um outro ator que me interroga sobre sua pertinência, seu valor etc. Essa capacidade ou

essa competência é verificada na argumentação, isto é, em um discurso em que apresento razões para justificar o meu ato. Essas razões são discutíveis, criticáveis e passíveis de revisão (TARDIF & GAUTHIER, 2001, p. 195).

É interessante verificar que, no trecho anterior, fica evidente que, para os autores, não existe uma racionalidade “natural” em um saber. A racionalidade se encontra sempre na relação com o outro, individual e coletivo, que julga a pertinência dos argumentos e raciocínios apresentados para justificar uma ação. Nestes termos, a validação de um saber como racional pressupõe uma interação dialógica, colocando-o, portanto, mais no campo da comunicação e da interação humana do que na subjetividade dos sujeitos sociais, o que reafirma também o sentido público dos saberes docentes. Este último aspecto é bastante relevante para construirmos o entendimento de que tais saberes precisam ser lidos e compreendidos a partir de sua inserção em uma dinâmica social ampliada, não podendo ser reduzidos a um conjunto de prescrições técnicas, conforme tem ocorrido na tentativa de apropriação da profissionalização docente, por meio das reformas educacionais neoliberais.

Tal concepção traz alguns desdobramentos importantes no debate sobre a epistemologia do saber docente. Em primeiro lugar, segundo os autores, isso contribui para evitar uma compreensão presente em algumas pesquisas de etnografia educacional que tenderiam a definir tudo como saber, o que resultaria em um novo processo de deslegitimação da docência como campo profissional, uma vez que, sendo tudo considerado um saber, qualquer sujeito poderá produzi-lo. Além disso, esta perspectiva retira, novamente, os saberes docentes de sua dimensão pública, uma vez que o principal critério de legitimidade de tais saberes é a produção individual, o que significa, no limite, que cada docente, de maneira arbitrária, poderia definir uma ideia de saber docente. Em segundo lugar, coloca a identificação de um saber na relação direta com os sujeitos que os produzem e na capacidade que eles têm de comunicar, publicamente, as razões pelas quais agem. Este segundo elemento reforça a indissociabilidade entre as dimensões individual e pública dos saberes docentes, demonstrando que eles são resultado de um processo de reflexão construída em diálogo e em

contexto. Em terceiro lugar, produz desdobramentos sobre as pesquisas em relação aos saberes docentes que, com isso, se deslocariam de um foco cognitivista, centrado nos sujeitos e em suas representações individuais, para um olhar que visa entender o saber em sua relação de comunicação com os outros. Nestes termos, os autores propõem:

Recusamo-nos a reconhecer como saberes profissionais dos professores todos os discursos e os atos para os quais os práticos são incapazes de fornecer razões visando a motivá-los. Evitamos, dessa maneira, cair no excesso de certas abordagens etnográficas. Por outro lado, ligando o saber à racionalidade concreta dos atores e suas linguagens, evitamos igualmente o excesso de certos cognitivistas, com sua visão computacional e subjetivista do ensino. O que nos interessa não é o que se passa na cabeça dos professores e das pessoas em geral, na sua memória ou em suas representações psíquicas. Para nós, o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio etc. (...) Nesse sentido, nossa abordagem do saber é mais discursiva do que representativa, argumentativa mais do que mentalista, comunicacional mais do que computacional (2001, p. 199-200).

Desse modo, a epistemologia do saber docente resultaria em procedimentos de pesquisa e ação com o intuito de compreender o discurso dos docentes em contexto como reveladores das racionalidades que motivam suas práticas, as reforçam e as transformam. Ao revelar, pelo discurso, as racionalidades da ação, os docentes vão possibilitando a compreensão, para si mesmos e para os outros, dos diferentes saberes, oriundos de diversas fontes que mobilizam no contexto profissional. Essa pluralidade de saberes e racionalidades não é, portanto, uma qualidade intrínseca dos saberes docentes, mas resultado das condições de prática profissional e dos múltiplos elementos que as compõe, sendo estas, na compreensão dos autores, condições para a profissionalização docente. Como apontam os autores,

Esta (a situação educativa) define-se pelos oito aspectos seguintes: (1) uma pessoa (adulta) que se supõe saber (2) mantém contatos regulares (3) com um grupo (4) de pessoas (crianças) que se supõe aprender, (5) cuja presença é obrigatória (6) para lhe ensinar (7) um conteúdo socialmente dado (8) por uma série de decisões tomadas em situação de emergência (2001, p. 201).

Desse modo, é neste contexto mais amplo de definição da ideia de saber e dos desdobramentos dela para pensar a docência, que o autor apresenta uma proposta de definição de saber docente. Segundo o autor, este se constitui, antes de tudo, enquanto um saber plural, que precede à prática profissional e nela se reconstrói em diversos momentos da formação inicial e prática profissional, constituindo-se a partir de reflexões sobre e na prática, contextualizada e situada. São saberes formados em diferentes momentos e contextos da carreira docente e a partir do contato direto (e da reflexão produzida sobre eles) com os sujeitos, as práticas e os espaços-tempos. São, portanto, saberes personalizados, situados.

Cabe ressaltar que, ao afirmar que os saberes docentes são personalizados, o autor não está retomando uma concepção cognitivista e individualista de tais saberes. Como apresentamos nos parágrafos anteriores, para Tardif, o reconhecimento de um saber docente se dá no processo de comunicação pública deste saber e, portanto, na necessidade de que tantos os sujeitos do campo profissional docente quanto os demais sujeitos sociais sejam convencidos da pertinência dele. Isso, no entanto, não anula a dimensão pessoal destes saberes, que diz respeito a um conjunto de processos que vão desde a trajetória individual às escolhas ético-políticas de cada professor e professora. Nestes termos, é possível pontuar que os saberes docentes são, simultaneamente, pessoais e públicos, sendo estas dimensões, como dissemos, indissociáveis em sua produção.

No entanto, o que Tardif demonstra no decorrer de suas pesquisas é que, apesar deste fundamento contextual e público do saber docente, as políticas educacionais hegemônicas são organizadas na direção oposta, levando, entre outras coisas, a um conjunto de condições que impossibilitam os docentes de comunicarem seus saberes. Com isso, interditados em seus discursos e atravessados pela ação dos especialistas competentes (CHAUI, 2008), os professores e professoras passam a construir, de forma hegemônica, uma relação exterior com tais saberes, vendo-os como um conjunto de definições e

proposições às quais pouco tiveram acesso a sua dinâmica de produção e sobre as quais pouco têm controle. Tal constatação ajuda a compreender as estratégias pelas quais avançam as lógicas de currículo padronizado que tratam os professores como meros executores de conteúdos produzidos em outras escalas espaço-temporais que, ao partirem desta relação hegemônica de exterioridade dos docentes com os saberes que chegam até a escola, a reforçam por meio de um conjunto de prescrições curriculares e de processos centralizados, em especial, no que se refere à dinâmica de planejamento e avaliação. Além disso, esta relação de exterioridade dos docentes com os saberes prescritos e descontextualizados está na base do modelo aplicacionista de formação de professores ao qual Tardif tece inúmeras críticas e que foi um dos objetos de estudo durante a elaboração de nossa tese de doutorado (GIROTTO, 2014).

Da mesma, Tardif problematiza de que modo esta relação exterior dos docentes com os saberes e conhecimentos, induzida pela lógica hegemônica de política educacional, é também reforçada pelas mudanças ocorridas na relação entre escola, conhecimento e sociedade nas últimas décadas, com maior intensidade a partir da crise de acumulação capitalista da década de 1970, provocando mudanças na forma como a escola e os professores eram vistos pela sociedade. Nesta mudança:

A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para se tornar um mercado onde seriam oferecidos aos consumidores (alunos, pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente) saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro posicionamento no mercado de trabalho e sua adaptação a vida social. As clientelas escolares se transformariam então em cliente. A definição e a seleção dos saberes escolares dependeriam então das pressões dos consumidores e da evolução mais ou menos tortuosa do mercado dos saberes sociais. A função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho. Ao invés de formadores, eles seriam muito mais informadores ou transmissores de informações potencialmente utilizadas pelos clientes escolares (TARDIF, 2010, p. 48).

Esta mudança no sentido da escola, aprofundando sua relação com o sistema econômico, expressa nas reformas educacionais feitas a partir das premissas da administração empresarial e do léxico administrativo-organizacional, altera não apenas os sentidos do conhecimento (o que leva alguns especialistas a afirmarem se tratar desta uma nova sociedade do conhecimento¹²), mas também do trabalho docente. Em uma lógica do consumo dos saberes como mercadorias com as quais os sujeitos pensam se diferenciar no mercado de trabalho cada vez mais restrito e competitivo, os professores e as professoras passam a ser demandados como aqueles que transmitem tais conhecimentos, em uma ação técnica que resulta na difusão de competências e habilidades. Com isso, reforça-se a dimensão técnica, reduzida à noção de prática pela prática, do trabalho docente. Este movimento, por sua vez, busca ocultar o acirramento dos processos educativos contextualizados, que fazem explodir, cotidianamente, em diversas salas de aulas dos mais diferentes pontos do território mundial, as contradições inerentes à crise de reprodução do capitalismo enquanto modo de produção.

Na análise que elabora sobre os saberes docentes, Tardif também ressalta a dimensão temporal deles, buscando entender como, no decorrer da formação e do trabalho os professores, eles vão compondo e transformando, no contexto da ação educativa, saberes produzidos em diferentes momentos. Os estudos sobre as carreiras docentes têm demonstrado esta relação entre a elaboração dos saberes em diferentes momentos da carreira dos professores e a importância do trabalho na reelaboração deles, o que enfatiza uma das dimensões centrais dos saberes produzidos pelos professores:

Como vemos, os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos, que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho (TARDIF, 2010, p. 61).

¹² Para mais, ver Duarte (2008).

No entendimento desta relação entre trabalho, carreira e construção de saberes, o autor analisa as implicações decorrentes da precarização das condições de exercício da profissão docente. Com esta análise, Tardif busca desconstruir uma visão idealizada da carreira docente, pensada a partir de etapas estanques e de fluxo contínuo. Ao contrário, o que o autor demonstra em suas pesquisas é a necessidade de compreendermos a influências que as condições de carreira e de exercício da profissão trazem no processo de profissionalização docente. Para o autor, algumas condições são consideradas fundamentais para que os docentes possam construir saberes durante a carreira, produzindo identidades profissionais significativas:

Ter turmas com as quais seja fácil lidar, um volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor, o apoio da direção ao invés de um controle policial, um vínculo definitivo com a instituição (conseguir um emprego regular, estável), colegas de trabalho acessíveis e com os quais se pode colaborar (TARDF, 2010, p. 86).

Estas condições apontadas por Tardif deveriam ser, em nossa perspectiva, as mínimas necessárias na estruturação da carreira docente. No entanto, o que temos verificado nas últimas décadas na realidade brasileira é um profundo ataque a tais condições. Como iremos demonstrar na terceira parte desta tese a partir de um conjunto de pesquisas realizadas, há uma tentativa de manter os professores em uma contínua condição de instabilidade, seja através de contratos precários ou da terceirização da gestão de escolas públicas, processo que vem ocorrendo em diferentes estados brasileiros, principalmente por meio de mecanismos de avaliação constante do desempenho docente realizada através de testes padronizados com implicações na evolução na carreira e nos ganhos salariais. Tais políticas se assentam. Novamente, temos uma concepção técnica do trabalho docente, desprovido de autonomia e, portanto, alvo de vigilância constante. Em alguns casos mais explícitos, alguns autores, como Gordon, Kane e Staiger (2006) têm defendido o fim dos concursos públicos para docente. No lugar, propõem a adoção de um sistema de avaliação em serviço com o intuito de verificar a “eficiência docente”. Os autores

apresentam, inclusive, uma equação, composta por amplo conjunto de variáveis, que seria capaz de medir a eficiência dos professores e das professoras durante um período letivo. É importante destacar que a apresentação de tal equação reforça uma ideia de que o trabalho docente é descontextualizado, uma vez que a mesma pode ser aplicada em diferentes unidades escolares, em diferentes países e lugares do mundo. Nestes termos, fica evidente pela proposta apresentada pelos três autores a premissa do saber docente como técnico, desprovido de contexto, o que se contrapõem à proposição trazida por Tardif.

Na mesma direção vai a posição do Banco Mundial, expressa em documento de 2014 sobre a Educação na América Latina, acerca da necessidade de construção de uma carreira docente que se baseie em mecanismo denominado de “para cima ou para fora”. Isso significa que a avaliação constante dos professores deve resultar em uma luta para se manter na profissão, uma vez que qualquer avaliação negativa nos testes de desempenho poderá significar a perda do trabalho. É importante destacar que assim como na proposta feita no texto anteriormente citado, como neste, há uma desconstrução da ideia do saber docente como aquele que se funda em uma racionalidade comunicada e legitimada publicamente. Ao contrário, nas duas proposições, os docentes são pensados de forma individualizada, em uma perspectiva que reforça o caráter cognitivista do saber docente, atrelado apenas à dimensão pessoal. Do mesmo modo, é possível verificar que o contexto institucional da escola é pouco importante para a construção destas avaliações de eficiência às quais os dois documentos se referem, revelando, portanto, uma compreensão de espaço escolar que o reforça enquanto receptáculo das ações humanas. Como demonstraremos na terceira parte desta tese, esta é, em nossa perspectiva, um dos fundamentos das políticas neoliberais de Educação.

Aprofundando a análise dos efeitos das condições de precarização do trabalho sobre os saberes docentes, Tardif discute inúmeras implicações trazidas por ela, destacando a falta de vínculo com a unidade escolar, com os diferentes sujeitos da Educação, o que acaba, muitas vezes, fazendo com que os docentes pensem em ações didáticas de curto prazo, uma vez que não têm clareza de onde estarão no próximo ano letivo. Além disso, há pouco poder de

escolha dos professores precários em relação às unidades escolares em que irão trabalhar. Muitas vezes são direcionadas às unidades escolares recusadas pelos docentes efetivos, estigmatizadas como “problemáticas”, situadas em bairros periféricos, com a ausência de serviços públicos essenciais, o que o acaba por sobrecarregar as funções da escola e dos seus sujeitos. Esta condição ajuda a reproduzir a figura do professor descontextualizado, que não vê sentido na ação que desenvolve naquela unidade escolar, que não se identifica com aquela comunidade e que, portanto, espera, ansiosamente por uma vaga em uma escola melhor localizada, segundo a sua compreensão.

Gostaríamos de destacar nesta problematização, trazida pelo autor, a construção de uma carreira docente que resulta em uma lógica de reprodução daquilo que poderíamos denominar “alienação espacial do professor e da professora”. Em certa medida, tal alienação é construída, em consonância com os diferentes processos de alienação espacial no contexto da lógica de produção capitalista, a partir da negação das condições efetivas para que os docentes se reconheçam, por meio do seu trabalho, como produtores do espaço escolar. Ao contrário, tal espaço é pensado como um ponto de passagem (no dia a dia ou na carreira), no qual a apropriação não parece uma opção possível. Em nossa perspectiva, esta lógica contribui para reproduzir a ideia do espaço escolar como palco, no qual os docentes executam, de forma quase mecânica, um conjunto de conhecimentos produzidos por outrem, com os quais não se identificam e sobre os quais não sentem autorizados para falarem, publicamente, sobre as racionalidades que os fundamentam, encerrando um perigoso ciclo de reafirmação das lógicas fundantes das políticas neoliberais de educação.

Outro ponto da análise de Tardif acerca dos efeitos da precarização das condições de trabalho sobre os saberes e a ação docente diz respeito à desigualdade de possibilidades de enfrentamentos aos processos de controle e burocratização da dinâmica escolar cada vez mais intensificados na atual lógica de políticas educacionais. Segundo o autor, se os mecanismos de controle buscam totalizar os professores e professoras, seus efeitos são sentidos de formas diferentes entre aqueles que possuem maior ou menor estabilidade na carreira. Os professores precários são os que mais se sentem vigiados a todo o

momento, tanto em seu desempenho didático, quanto nas opiniões e nos pensamentos que expressam. O controle se transforma em autocensura, uma vez que a manutenção do trabalho passa por não criar conflitos com as regras e posições defendidas pelo Estado e os seus representantes. Do ponto de vista dos defensores do controle técnico e da concepção do professor como um mero executor de projetos construídos em outros contextos, os professores precarizados representam uma função estratégica. Talvez aqui esteja a chave para entendermos o crescimento desta precarização nas últimas décadas, no Brasil, e suas profundas implicações nas formas como os docentes lidam com a profissão e com os saberes construídos no exercício dela. Como aponta o autor:

O saber profissional possui também uma dimensão identitária, pois contribui para que o professor regular assumira um compromisso durável com a profissão e aceite todas as consequências, inclusive as menos fáceis (turmas difíceis, relações às vezes tensas com os pais, etc). No caso do professor contratado, essa dimensão identitária é menos forte, pois ele é arrastado de lá para cá; seu compromisso com a profissão decerto existe, mas as condições de frustração nas quais ele está continuamente mergulhado colocam-no numa situação mais difícil em relação a esse aspecto; ele também quer se comprometer, mas as condições de emprego o repelem constantemente (TARDIF, 2010, p. 99-100).

Desse modo, as análises trazidas por Tardif relacionando as condições de carreira, os saberes e a profissionalização docente são bastante atuais no contexto brasileiro e nos ajudam a problematizar a importância do enfrentamento às políticas educacionais que têm como objetivo ampliar o controle sobre os professores e suas práticas, aumentando a precarização do trabalho docente. No entanto, o que Tardif aponta é que os docentes respondem a esta exterioridade e precarização construindo outro conjunto de saberes atrelados às suas práticas profissionais, o que poderíamos pensar em termos de saberes contra-hegemônicos, uma vez que tensionam e subvertem a lógica de exterioridade pela qual a formação e a ação docente vêm sendo mobilizadas no interior das políticas educacionais neoliberais. Este conjunto de saberes teórico-práticos o autor denomina “experenciais”.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2010, p. 49).

Segundo Tardif, os professores mobilizam e elaboram estes diferentes saberes a partir de situações que enfrentam em seu cotidiano, que se configuram como objetos-condições, e para as quais os saberes prescritos, exteriores à docência, não oferecem condições de enfrentamento. Concebendo, como vimos, à docência como um trabalho de interação humana em contexto, Tardif aponta que os saberes experienciais são construídos na relação entre os sujeitos da Educação, no diálogo com a instituição escolar e com as normatizações e legislações vigentes. Como tais objetos-condições não são abstrações, mas se expressam na concretude e na singularidade dos diferentes sujeitos, das instituições e normatizações, é impossível pensar em um saber experiencial sem dar visibilidade ao contexto de sua produção, o que, em nossa perspectiva, traz importantes aspectos para reafirmarmos a condição espacial da formação e da ação docente. Olhar, desse modo, para os saberes experienciais docentes seria um momento fundamental no entendimento das estratégias pelas quais os professores e as professoras constroem estratégias de desinterdição do discurso, construindo reflexões a partir do contexto de prática, em diálogo com os demais sujeitos da Educação e reforçando as inúmeras dimensões ocultas por meio das políticas neoliberais de educação. De certa forma, é possível problematizar que, por meio dos saberes experienciais, os docentes vão produzindo racionalidades ante à razão neoliberal, que produzem outros sentidos não apenas à ação educativa, mas ao próprio sentido do espaço escolar. Ao pensarem sobre o que fazem, comunicando, publicamente, esta

racionalidade, podem trazer à tona o contexto daquilo que fazem (e a condição espacial que o fundamenta).

Assim, é possível perceber, na obra de Tardif, uma preocupação em relação ao entendimento dos saberes docentes para além de uma lógica que os localiza apenas na ação individual dos professores e das professoras. Se os saberes docentes são personalizados, o seu principal critério de validação é socialmente referenciado: assenta-se na capacidade dos professores e das professoras de comunicarem publicamente as razões daquilo que fazem. Além disso, em toda a análise apresentada pelo autor, fica explícita a ideia de que os saberes docentes são contextuais e precisam ser compreendidos na dinâmica institucional representada pela escola. Tal entendimento nos leva, a todo momento, a discutir as transformações do sistema escolar, seja em termos de sua organização interna, seja no que se refere à relação com a dinâmica social ampliada. Tais discussões nos possibilitarão compreender os diferentes contextos da produção dos saberes docentes, bem como maiores ou menores possibilidades que os professores e as professoras têm de produzir e comunicar às suas próprias racionalidades.

Assim, pensamos que estas definições apresentadas pelo autor acerca da ideia de saber docente trazem importantes elementos para construirmos possíveis articulações com o campo da Geografia da Educação, em especial, no que diz respeito à forma como as políticas educacionais neoliberais mudam o sentido da escola, da docência e, conseqüentemente, da própria ideia de saberes docentes, tornando-os cada vez mais descontextualizados, produzidos desde outras escalas espaço-temporais. Ao mesmo tempo, a resistência que os professores e as professoras produzem frente à racionalidade neoliberal de política educacional enfatiza o caráter contextual de tais saberes e nos parece indicar importantes vínculos com o debate sobre a condição espacial da formação docente em Geografia. Voltaremos a estas duas ideias na terceira parte da tese. Antes, no próximo capítulo, apresentaremos parte das ideias de A. Nóvoa, com as quais temos dialogado nas pesquisas desenvolvidas no campo dos saberes docentes.

2.3. Pessoaalidade, profissionalidade e o aparecimento público docente: as contribuições de António Nóvoa

Como dissemos, outro autor com o qual temos dialogado e que consideramos trazer também importantes contribuições para o campo dos saberes docentes é o professor português, António Nóvoa, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Assim como Tardif, Nóvoa tem se dedicado a compreender a profissionalização docente, enfatizando a dimensão institucional deste processo, tendo uma ampla influência nos debates sobre um conjunto diverso de temas acerca da Educação e da docência em diferentes países do mundo. Segundo Catani, *“sua presença no campo educacional brasileiro, desde o início dos anos de 1990, foi decisiva para o fortalecimento do intercâmbio de ideias e para a cooperação acadêmica entre pesquisadores de Portugal e do Brasil”* (2011, p. 30) .

Assim como fizemos, no capítulo anterior, com a obra de Tardif, nossa ideia não é fazer uma apresentação exaustiva da obra de António Nóvoa, o que seria, inclusive, uma tarefa hercúlea diante do conjunto de escritos do autor. O que buscaremos é apresentar as formas pelas quais temos entrado na obra de Nóvoa, destacando os conceitos e as ideias que temos mobilizado para construirmos as investigações no campo dos saberes docentes. Da mesma forma, interessa-nos entender quais destas ideias têm maior possibilidade de intersecção com os debates que temos construídos no campo da Geografia da Educação e que, para o objetivo desta tese, podem se desdobrar na reflexão sobre a condição espacial da formação docente em Geografia.

Falando deste o contexto português, Nóvoa resgata o contexto histórico no qual a profissão docente surgiu na Europa, relacionando-o com o processo de formação do Estado Nacional, com a separação entre Igreja e Estado, ocorridos entre os séculos XVII e XIX de forma desigual em diferentes partes do território europeu. Com isso, a Educação deixa de ser responsabilidade apenas da família e da igreja, passando à tutela do Estado Nacional, com a criação dos primeiros sistemas públicos nacionais de Educação. Neste processo, cabe

também ao Estado construir a legislação que especifica as condições necessárias para o desenvolvimento da docência, em especial aquela que irá definir o corpo de saberes que sustentariam a profissão. É neste momento que surge a licença para o ensino, preâmbulo do processo de profissionalização docente.

É importante ressaltar que assim como a construção do Estado Nacional ocorreu de forma desigual e combinada em diferentes territórios nacionais, o processo de profissionalização docente teve trajetória semelhante. No caso português, objeto de análise de Nóvoa, o auge deste processo de profissionalização se deu, segundo o autor, nas primeiras décadas do século XX. Segundo Nóvoa, na construção da profissão docente, os cursos de formação de professores desempenham papel essencial:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo) contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 2008, p. 18).

É a partir deste contexto que surgem as associações docentes que contribuirão na delimitação das características fundamentais da profissão. Tais características se assentam em saberes-fazer específicos, em uma série de normas, valores e práticas sociais compartilhadas entre um grupo profissional, reconhecidos como legítimos pelo Estado Nacional e transmitidos a partir dos cursos de formação docente, seja em nível secundário, seja através da consolidação dos cursos superiores. É interessante notar que processo semelhante àquele descrito por Nóvoa em relação à Portugal ocorre no Brasil. A primeira tentativa mais ampla de construção da profissão docente no país ocorre a partir da década de 1930, no contexto da construção do pacto entre a burguesia nacional e os latifundiários, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e a difusão de uma certa identidade nacional através do Estado. É neste contexto

que surge a primeira ideia de um sistema nacional de educação no Brasil, bem como a criação dos primeiros cursos superiores de formação de professores. No entanto, diferentemente do caso português, são escassos os registros do papel das associações docentes na elaboração de um estatuto profissional dos professores no Brasil, o que pode ajudar a compreender esta situação de uma semi-profissão da docência no país.

Um aspecto importante que o autor destaca diz respeito ao modo como as associações docentes, no contexto português, irão utilizar a função central da docência no processo de escolarização da população, ação estratégica para consolidação do Estado Nacional, como um dos elementos para ampliar sua valorização profissional (social e economicamente). Como corpo profissional estratégico na consolidação de uma ideia de identidade nacional, central no processo de formação dos estados-nacionais, os docentes construíram as condições políticas, no contexto português, para, de alguma forma, estabelecerem os princípios norteadores do estatuto profissional.

Além disso, estas primeiras décadas de constituição do estatuto profissional vão resultar naquilo que o autor denomina “imagem intermediária dos professores”:

Não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia etc (NÓVOA, 1999, P. 18).

É interessante notar que esta condição intermediária dos docentes da qual trata Nóvoa trará implicações não apenas no contexto português, mas também brasileiro, acerca do lugar dos professores e das professoras na estrutura da sociedade de classes. Não sendo burgueses, os docentes também constroem uma relação de distanciamento com os trabalhadores, em decorrência, inclusive, do entendimento de que, diferentemente dos outros trabalhos, a docência é,

sobretudo, um trabalho intelectual e, portanto, com maior valor na hierarquia das profissões. Tais elementos, no caso brasileiro trará um conjunto de debates sobre a posição política dos docentes no contexto de uma sociedade de classes, como discutido por Florestan Fernandes (1987)¹³.

Esta posição intermediária da docência ganha novos contornos com o processo de precarização do trabalho dos professores ocorrido, segundo Nóvoa, nas últimas décadas, com maior intensidade a partir de 1970, trazendo profundos impactos sobre a profissionalização e a autonomia docente. É diante deste contexto, que ainda hoje afeta a profissionalização docente em Portugal e em todo mundo, que Nóvoa defende mudanças no processo de formação docente e no próprio entendimento dos elementos que definem a profissionalização. Para o autor, mudar a formação não significa uma ação secundária na luta pela profissionalização, ao contrário, ocupa lugar de destaque, uma vez que é no processo de formação que se inicia a construção da identidade profissional. Entender como se dá esta construção e as diferentes mediações existentes nela se torna fator fundamental nas análises apresentadas por Nóvoa.

Neste processo, uma primeira ação parece urgente ao autor: devolver a formação de professores aos professores. E isto porque vivemos um momento no qual o excesso de discursos sobre a profissão tem escondido a pobreza das práticas, inclusive porque uma parcela importante das práticas é proposta fora do contexto profissional, como vimos nas análises propostas por Tardif. Semelhantemente às críticas produzidas pelo autor citado, Nóvoa também acentua em sua análise que as discussões sobre a profissão docente têm cumprido a função de valorizar os saberes dos especialistas competentes em detrimento das possibilidades docentes, e, em ação e contexto, torna possível comunicar, publicamente, seus saberes. Segundo o autor:

¹³ “Seria impossível, por exemplo, quando me tornei assistente na Faculdade, ouvir algum professor dizer que ganhava salário. Um professor não dizia isso. Ele tinha proventos. A concepção estamental era tão forte, que ele se sentiria degradado se fosse considerado (ou se se considerasse) um assalariado. Hoje, não só quer ser assalariado, mas quer lutar como assalariado, até quer imitar os operários na luta econômica e política” (FERNANDES, 1987, p.30).

A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controles estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. Se não atendermos a este paradoxo dificilmente compreenderemos algumas das contradições que atravessam a história da profissão docente (NÓVOA, 2009, p. 15).

Neste sentido fica claro que se fala cada vez mais dos professores, de sua formação e ação e se busca, com isso, ampliar o controle e a vigilância sobre eles, conforme vimos discutindo, seja através dos currículos centralizados, seja por meio de avaliações padronizadas de desempenho, dispositivos centrais nas reformas educacionais neoliberais. Uma questão chave se põe e merece o nosso olhar atento: quem são os sujeitos desta inflação discursiva? Em sua análise, Nóvoa aponta para a existência de outros grupos, para além dos professores e do Estado. No caso brasileiro, é possível perceber que esta inflação discursiva tem sido realizada, sobremaneira, por grupos empresariais, que passam a difundir, como universais, as suas concepções, profundamente contextualizadas e intencionais, de Educação, escola e professor. Tal inflação discursiva aponta, no limite, a intensa disputa sobre o que a escola, a Educação e o professor devem ser. Tais discursos deslegitimam aquilo que os professores e as professoras fazem nas salas de aula porque menosprezam o contexto da ação didática, a Geografia da escola, a condição espacial de toda prática educativa.

Por isso, se torna tão urgente, na proposição de Nóvoa, fazer com que a formação de professores passe para dentro da profissão, restabelecendo espaço de produção e legitimação do estatuto profissional da docência, construído entre os pares. É preciso garantir uma maior presença da profissão na formação dos futuros docentes, reconhecendo os saberes construídos pelos professores no decorrer da carreira. Em certa medida, isso significa entender a profissão docente enquanto um campo de saberes-fazeres específicos, o que significa romper a lógica de que qualquer um, sem formação prévia, pode ser professor. Como aponta Nóvoa:

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados numa investigação que tenho como problemática a ação docente e o trabalho escolar (NÓVOA, 2000, p. 19).

No trecho anterior, é possível verificar os pontos de contato entre as obras de Tardif e Nóvoa: ambos reconhecem os saberes docentes como saberes em ação, mobilizados diante de contextos concretos. Com isso, enfatizam a necessidade de construir currículos de formação que possibilitem o contato cotidiano com as condições da ação docente. Trata-se, portanto, do reconhecimento da relação entre ação-reflexão como momentos complementares (e, por vezes, simultâneos) da ação docente e da escola como lugar da realização dela. Por isso, Nóvoa defende a construção de comunidades de práticas, que coloquem em diálogo os novos e antigos professores, mediados pelo contexto da profissão.

O impacto desta mudança não se restringe apenas às mudanças nos currículos de formação docente, mas afeta a carreira e as condições de trabalho docente. Isso significa que tal mudança na formação pressupõe criar as condições para que as comunidades de prática se consolidem de fato. Como aponta o autor,

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2000, p. 21).

Entender a relação entre formação e ação docentes, mudando, dessa forma, as condições de carreira e de trabalho dos professores é um dos momentos essenciais em defesa da profissionalização. Tal processo significa

reconhecer os professores como produtores de saberes, vinculados ao contexto de sua ação e que precisam ser o ponto de partida na construção da escola pública. Sendo assim, é preciso denunciar constantemente barreiras estruturais que têm sido construídas com o intuito de impedir o desenvolvimento profissional docente, articulando ação e reflexão em contexto. Por isso, é sempre fundamental questionar: quais são as políticas educacionais postas em prática nas últimas décadas que têm dificultado o desenvolvimento profissional docente? Quais são os sujeitos destas políticas? Qual a concepção de Educação e profissionalização docente que as embasam? O entendimento destas questões pode nos levar a enfatizar as diferentes disputas em torno da Educação e da profissão docente que marcam o contexto atual.

Além disso, é fundamental rever a formação docente, superando a estrutura curricular predominante que se baseia na falsa premissa de que ensinar é ato simples e que pode ser realizado por qualquer um, em qualquer contexto. É fundamental superar a concepção da profissão docente calcada apenas na transmissão dos conhecimentos assentada na teoria da transposição didática que ainda permanece como principal referência na mediação da formação docente. Frente a isso, Nóvoa propõe outro conceito:

Pessoalmente, prefiro falar em transformação deliberativa, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes e obras, isto é, uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais (NÓVOA, 2000, p. 35).

Nesta tentativa de superar a teoria da transposição didática, Nóvoa insiste na necessidade de reconhecermos o papel criador dos professores que se dá também na relação que estabelecem com os saberes. Como temos dito, não se trata de uma relação de neutralidade, de distanciamento. A escolha dos conteúdos e as diferentes formas de abordagem são sempre mediadas por opções das mais diferentes ordens e este é um dos elementos que demonstram que o currículo escolar, apesar de todas as diferentes tentativas de controle feitas pelos órgãos oficiais, guarda sempre um caráter de resistência e disputa.

É importante destacar que esta transformação deliberativa também ocorre a partir da leitura e da apropriação que os docentes fazem do espaço escolar e do diálogo que estabelecem com os diferentes sujeitos, o que reforça importância do entendimento da dimensão contextual da ação docente e dos saberes que a partir dela são produzidos.

Outro ponto essencial nas análises construídas por Nóvoa diz respeito à relação entre personalidade e profissionalidade docente.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2000, p. 38).

Está claro para o autor que, no caso da ação docente, estas duas dimensões não podem ser separadas. Por isso, defende que a construção de uma teoria da profissionalidade docente esteja articulada com uma teoria da personalidade. Como temos visto nas discussões construídas até aqui, a condição de relação sujeito x sujeito da prática educativa reafirma também esta articulação entre a pessoa e o profissional. Além disso, tal articulação se relaciona com o fato de pensarmos na prática educativa vinculada à formação de sujeitos sociais, mediada por conhecimentos, valores, princípios, ideias que não podem ser postas de lado em um impossível discurso de neutralidade. Entender que é com esta dupla condição de pessoa e profissional que o docente constrói a sua ação cotidiana ajuda-nos a entender as especificidades do processo de profissionalização dos professores.

Nesta definição da personalidade e profissionalidade docente, encontramos um ponto de conexão com a obra de Tardif no que se refere à indissociabilidade entre a dimensão pessoal/ individual e pública dos docentes e seus saberes, o que provoca alguns desdobramentos em termos de profissionalização docente. De um lado, o desenvolvimento profissional docente

tem sempre um quê de autoconhecimento, de um olhar para si, em um processo reflexivo que provoca o entendimento das escolhas desenvolvidas. Para isso, segundo o autor, é preciso superar a ideia de identidade docente enquanto uma imagem fixa, exterior aos professores. Em seu lugar o autor propõe o conceito de processo identitário docente:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1999, p. 16)

Por outro lado, o processo identitário, do qual trata Nóvoa no excerto anterior, recoloca a dimensão pública da profissionalização, destacando a importância de que ela seja marcada por uma reflexão constante, que possibilite aos docentes rever práticas a partir de situações de ação. Daí também a importância das redes de trabalho, das reflexões coletivas e colaborativas que contribuem na superação da experiência pessoal como única referência da ação docente, construindo uma identidade profissional a partir de saberes referenciados nas experiências reconhecidas pela comunidade profissional e comunicadas publicamente. Tal ação, na perspectiva de Nóvoa, contribui para reverter a lógica de formação continuada que tem sido posta em prática de forma predominante.

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual mercado da formação sempre alimentado por um sentimento de descontextualização dos professores. A única saída possível é o investimento da construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2000, p. 23).

Portanto, na compreensão dos saberes docentes proposta por Nóvoa, é possível encontrar um movimento que vai da regulamentação externa da

profissão, seja por meio das normas e dos valores decorrentes da atuação das diferentes ordens religiosas que, em diferentes partes do mundo, primeira configurariam a ideia de docência, seja pela ação do Estado Nacional, com a produção de normas e legislações específicas que trouxeram os primeiros elementos para o estatuto profissional, à dimensão pessoal. No entanto, o movimento não para neste ponto, inclusive porque se assim o fizesse poderia ser facilmente capturado pelas narrativas neoliberais que, ao reforçarem a dimensão pessoal da docência, o fazem para sublinhar a ordem vocacional e sacrificial que deveria reger o trabalho quase “sobre humano” e “heróico” dos professores. Fugindo de tais armadilhas, Nóvoa realocaliza os saberes docentes no debate sobre o sentido público da Educação e, com isso, retoma a função política da profissão, reivindicando também a disputa de uma outra escala de aparecimento social docente: a do espaço público. Não se trata, no entanto, de uma mera passagem da escala individual à escala do espaço público, mas, ao contrário, o que está em movimento na presença pública docente é a própria reconstrução do sentido público da educação em um contexto de avanço neoliberal e de políticas conservadoras que visam, entre outras coisas, tornar a escola continuidade dos valores familiares. Nóvoa analisa este contexto, construindo um diálogo com a ideia de Sociedade sem escola, proposta por Ivan Illich. Para Nóvoa, o atual contexto traria um novo desafio: o de uma escola sem sociedade.

Uma sociedade sem escola, propôs Illich. Escolas sem sociedade, constatamos nós, trinta anos depois. “Sem sociedade”, porque estamos diante de uma ruptura do pacto que constituiu uma das marcas da civilização no século XX. “Sem sociedade”, porque hoje, para muitos alunos e muitas famílias, a escola não tem nenhum sentido, não se inscreve num conceito coerente do ponto de vista dos seus projetos pessoais ou sociais. Não conseguiremos progredir em nossas reflexões se não percebermos o alcance dessa dupla ausência de sociedade que, paradoxalmente, projeta sobre os docentes um excesso de esperanças e demissões, que elas não são capazes de realizar por si mesmos (NÓVOA, 2014, p. 221).

A descrição proposta por Nóvoa no trecho anterior traz elementos importantes para entendermos o avanço da lógica mercantil sobre a própria ideia

de escola, em consonância com as análises produzidas também por Tardif e discutidas no capítulo anterior. Enquanto instituição construída no contexto de fundação do Estado Moderno, um dos seus principais sentidos sempre esteve vinculado à socialização de uma cultura comum. Por mais que esta ideia de uma cultura comum da forma como vem sendo executada pelos currículos precise e deva ser criticada (o que vem sendo feito pelos diferentes movimentos contra-hegemônicos que disputam o sentido da escola moderna desde sua fundação¹⁴), compreendendo os apagamentos e silenciamentos que estão diretamente relacionadas a elas, destituí-la de sentido pode resultar na própria desconstrução da concepção pública de Educação e do seu papel de reafirmação/ revisão dos pactos sociais. Abdicando de sua função de construir um mundo público e comum, nos termos propostos por Arendt (2009), o sistema escolar público abre-se para um conjunto de medidas privatizantes que visam torná-lo um grande supermercado de interesses individuais.

Por isso, Nóvoa tensiona:

Como conseguir que as famílias e as comunidades sintam que a escola lhes pertence, sem que, ao mesmo tempo, elas se fechem na sua escola? Como conseguir que a Educação responda às aspirações e aos desejos de cada um sem ao mesmo tempo renunciar à integração de todos numa cultura partilhada? (NÓVOA, 2014, p. 225).

É neste contexto que o autor defende a ampliação da presença pública docente, que se dá, não apenas ocupando lugares de visibilidade nos meios de comunicação, onde possam expressar seus saberes e, a partir deles, construírem interpretação das políticas educacionais e da própria sociedade, mas reconstruindo a própria dimensão pública da escola. No que se refere à primeira dimensão da presença pública docente, trata-se de ação bastante difícil, uma vez que, pois, como vimos, a interdição do discurso dos docentes, com o reforço do discurso do especialista competente - seja do professor universitário e cada vez mais do economista da Educação -, se difunde, de forma mais ampla. São estes os sujeitos chamados a opinar nos principais meios de comunicação

¹⁴ Ver Gomes (2017).

sobre o que a Educação pública deve ser. São estes os sujeitos que elaboram uma narrativa sobre a profissão docente que busca reduzi-la à sua dimensão técnica, facilmente controlada a partir de mecanismos de gestão escolar. São estes os sujeitos que visam definir os rumos da Educação pública, ocultando em suas narrativas, no entanto, os profundos interesses privatistas que possuem. Diante disso, os professores e as professoras da escola básica pouco possuem de presença pública no Brasil. As poucas vezes em que aparecem nos meios de comunicação, são alvos de narrativas pejorativas que visam desconstruir sua luta política em defesa da profissão. Portanto, diante dessas condições, reforçar a presença pública dos professores não é ação fácil de realizar.

No entanto, é possível perceber que o contexto da pandemia da Covid-19, que levou ao fechamento das unidades escolares por um tempo bastante prolongado com o intuito de preservar a vida de docentes e discentes, contribuiu para a retomada do debate sobre o sentido da escola pública para além da apropriação individual de conhecimentos. Em certa medida, a relação das escolas com suas comunidades do entorno, principalmente nas áreas mais pobres, ficou cada vez mais evidente, levando muitas escolas a pensarem os seus projetos político-pedagógicos, mobilizando-os a partir da necessidade de reconstrução do sentido público da Educação.

Para Nóvoa, neste debate, três dilemas atravessam a formação e ação docente na atualidade: o dilema da comunidade, da autonomia e do conhecimento. Nestes três dilemas, a relação entre profissionalidade e personalidade docentes estão presentes, indicando como a ação dos professores está sempre em um movimento que vai da escala do autoconhecimento à da aparição pública da profissão. Nos três dilemas está expressa também a necessidade de reconstruir o sentido público da Educação, entendendo-a em sua condição fundante de alteridade, na qual a ação docente só existe na relação com os outros desta relação. Esta condição resulta em uma capacidade contínua do corpo docente de negociar, em diferentes dimensões, com os demais sujeitos da Educação, com o intuito de avançar na construção de novos sentidos de escola, Educação e sociedade, sempre provisórios, sempre abertos a revisões e reconstruções.

Para o autor, estes três dilemas contemporâneos estão diretamente associados aos saberes docentes, uma vez que os retira de uma interpretação cognitivista, focada no desenvolvimento de competências individuais e passa a localizá-los em contexto ético, político, estético e profissional socialmente construído. Entender-se como parte de um projeto coletivo, que se constrói e reconstrói cotidianamente pela ação e pelas palavras dos diferentes sujeitos, retroalimentando os saberes produzidos e expressos pelos docentes, faz parte do movimento que vai constituindo a personalidade e a profissionalidade dos professores, na atualidade. Nesta concepção trazida pelo autor fica evidenciado, portanto, que os saberes docentes estão profundamente enraizados não apenas nas experiências individuais dos professores, mas no próprio sentido público (de escola, de Educação, de sociedade) que tais saberes ajudam a construir. Compreendê-los, desse modo, pressupõe analisar de que forma, em cada projeto de escola, se localiza a disputa pelo sentido público da Educação e como tal disputa se atrela aos múltiplos saberes que os docentes mobilizam neste processo.

Desse modo, é possível perceber que as ideias e concepções apresentadas por Nóvoa possuem um amplo conjunto de interseções com os debates propostos por Tardif, o que possibilita argumentar a favor do agrupamento destes dois autores no campo dos saberes docentes. Nóvoa, no entanto, avança em relação a Tardif ao pensar a relação entre profissionalização docente e a construção do sentido público da Educação no contexto contemporâneo de avanço da razão neoliberal de mundo, mesmo que este não seja um conceito mobilizado pelo autor em sua obra. Em nossa perspectiva, esta articulação entre os saberes docentes e a produção do novo sentido público da Educação, trazida pelo autor, é uma das principais contribuições para pensarmos a condição espacial da Educação, reconhecendo que ela está imersa em uma disputa mais ampla sobre o sentido do espaço público em uma sociedade que nega a apropriação do espaço (inclusive do espaço da escola) para maior parte dos seus sujeitos. Além disso, o entendimento de que a disputa pelo sentido público do espaço pressupõe a luta pela presença pública do professor se articula com o debate proposto por Tardif acerca da comunicação pública das

racionalidades, nas quais se assentam os saberes docentes. Voltaremos a estes temas na terceira parte da tese. No próximo capítulo, apresentaremos algumas ideias presentes na obra de José Mário Pires Azanha, o terceiro autor com o qual temos construído diálogos nas pesquisas desenvolvidas no campo dos saberes docentes.

2.4. Azanha e a centralidade da escola pública

Falecido em 2004, José Mário Pires Azanha foi professor da Faculdade de Educação da USP¹⁵. Apesar de seus escritos tratarem de um amplo conjunto de temas acerca da Educação no Brasil, com especial destaque para a Rede Estadual de Educação de São Paulo, e não se restringirem às questões relacionadas aos saberes docentes, consideramos que suas ideias e proposições relacionadas a este tema contribuem para ampliar a compreensão da docência a partir de uma dimensão fundamental: o contexto escolar. Ao focar seu olhar sobre a escola, compreendendo-a não como um termo generalizante, mas como resultado de um conjunto de processos singulares, o autor indica elementos que, conforme pretendemos demonstrar, contribuem para pensarmos pontos de articulação com as pesquisas sobre Geografia da educação e, assim, reforçar a dimensão espacial da formação docente nesta área.

Cabe ressaltar que a alocação da obra de Azanha no campo dos saberes docentes pode ser considerada o ato mais arbitrário que produzimos na elaboração desta tese. Não encontraremos na literatura este tipo de compreensão. No entanto, como estamos defendendo uma visão ampliada do campo dos saberes docentes, mais articulada aos temas e problemas de pesquisas do que a própria auto-filiação dos pesquisadores e pesquisadoras, pensamos ser possível encontrar um conjunto de semelhanças entre as temáticas propostas por Azanha e aquelas desenvolvidas no campo dos saberes docentes, em especial, nos trabalhos de Tardif e Nóvoa. Por isso, fazemos

¹⁵ Segundo o site de Memória Institucional, da FE-USO, José Mário Pires Azanha “Iniciou a docência na extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1966. Com o seu desmembramento, em 1969, transferiu-se para a Faculdade de Educação da USP, em 1974, onde integrou o EDF – Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, como auxiliar de Ensino. Foi titular de Filosofia da Educação, especialista em lógica e em metodologia da pesquisa. Participou da gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, exercendo ações decisivas em momentos muito significativos para a transformação de nosso sistema de ensino. Foi também o primeiro diretor da Cátedra USP-UNESCO de Educação para Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância, que foi assinada na sede da UNESCO, Paris, em 31 de dezembro de 1995 e, por duas vezes, presidente do Conselho Estadual de Educação”. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/memoria-do-corpo-docente-jose-mario-pires-azanha>.

nossas as palavras de Amparo, Lima e Catani (2022), em texto sobre a obra de Azanha:

Propusemo-nos uma tarefa difícil e que põe em questão o sentido de recorrer à obra de alguém para pensar nossos problemas, sem traí-la demais. Sem passar muito além do que o autor aceitaria e ainda assim estendendo suas possibilidades. Quase como se pedíssemos licença a ele para colocar suas ideias e elaborações a serviço de nossas dificuldades (2022, p. 255).

No livro “Uma ideia de pesquisa educacional”, Azanha discute aquilo que denomina “uma concepção dominante pela qual o fenômeno educacional tem sido pensado no Brasil”. Para qualificar esta concepção, o autor utiliza o termo “Abstracionismo Pedagógico”. Segundo o autor,

Este estilo configura-se como uma variedade do que se poderia chamar de Abstracionismo Pedagógico, entendendo-se a expressão como indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a princípios ou leis gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas (2011, p. 42).

É importante destacar que este conceito, em nossa perspectiva, possui centralidade na obra de Azanha e se desdobra na forma como o autor concebe a pesquisa educacional. Como pontua no trecho citado, não se trata apenas de uma forma pela qual as políticas educacionais são elaboradas e implementadas, mas também está consolidada na maneira como são conduzidas, de forma hegemônica, as pesquisas em educação. Um dos desdobramentos da hegemonia do abstracionismo pedagógico sobre as pesquisas educacionais pode ser encontrado na forma como o cotidiano aparece (ou não) nelas. Cabe ressaltar que este é outro conceito balizador da concepção teórico-metodológica sobre Educação na obra de Azanha.

Segundo o autor, o predomínio do abstracionismo pedagógico produziu um amplo menosprezo dos pesquisadores e das pesquisadoras sobre aquilo que

ocorre nas escolas, compreendido como menor na ordem epistemológica na pesquisa em Educação. Segundo o autor, “desconhecemos tudo sobre essa vida e dela não temos quase registro, a não ser pelas reminiscências pessoais fortuitas e pelas fixações literárias ou artísticas em geral” (2011, p. 58). Isso nos levou a uma certa perda da memória institucional da escola, o que acaba por ser preenchido por lógicas de política educacional que, ao não reconhecerem o cotidiano escolar como este acúmulo de camadas de práticas sociais historicamente contextualizadas, pretende sempre iniciar de um ponto zero. Contrária a esta lógica, o autor defende a necessidade de reconhecer a centralidade do cotidiano no processo de elaboração das pesquisas e das políticas educacionais. Dialogando com autores como Luckacs e H. Lefbvre, Agnes Heller, o autor faz uma importante retomada conceitual, demonstrando como o cotidiano tem se destacado como conceito chave nas Ciências Sociais, principalmente após a década de 1970.

Em nossa perspectiva, esta centralidade do cotidiano defendida na obra de Azanha é, ao mesmo tempo, uma crítica contundente ao abstracionismo pedagógico e uma defesa do reconhecimento da singularidade espacial da escola, que tem, na expressão de sua vida cotidiana, uma de suas características. Se utilizarmos o conceito de Heller para o cotidiano como a expressão da vida integral do sujeito integral, poderíamos pensar que a vida cotidiana na escola revela a escola em sua integralidade, naquilo que tem de universal e de singular e, portanto, a localiza no interior de uma rede complexa multiescalar. Significa dizer que não é possível entender as escolas a partir apenas dos seus documentos norteadores, das políticas municipais, estaduais, nacionais, globais ou daquilo que ocorre nas salas de aula e nos pátios. Compreender a escola em sua integralidade é construir as múltiplas conexões que marcam a sua produção como espaço complexo, disputado e produzido em diferentes escalas, por diversos processos e sujeitos.

O encontro com estas discussões propostas por Azanha trouxe luz a um conjunto de análises que realizamos sobre a política educacional e a formação de professores, ainda mais por encontrarmos importantes conexões com as discussões que temos travado no campo da Geografia da Educação, de modo

particular, no que se refere à não problematização da condição espacial da Educação. De maneira geral, é possível perceber que os processos de formação docente em Geografia também têm sido historicamente marcados pelo abstracionismo pedagógico e pelo menosprezo do cotidiano escolar. De forma geral, a escola pública é entendida nestes processos como lugar de práticas de ensino-aprendizagem descontextualizadas, o que reforça uma lógica de formação docente baseada na ideia de transmissão de conhecimentos, em uma perspectiva que se assemelha à continuidade do trabalho docente como preceptor. Segundo Azanha, a ideia do professor como preceptor continua a conduzir as políticas de formação docente, bem como as demais políticas educacionais, e tem contribuído para esvaziar a dimensão institucional da docência. Focando apenas na relação professor-aluno, perde-se, segundo a análise de Azanha, o entendimento de que a mesma só existe em contexto. Isso vai contribuindo para a construção de uma ideal docente que pouco reflete e dialoga com as condições reais da formação e da ação com as quais este sujeito irá se deparar em seu trabalho cotidiano.

É importante destacar que a compreensão de que a escola é apenas um palco no qual ocorrem as ações de ensino-aprendizagem produz desdobramentos sobre a definição dos saberes necessários à formação docente. Segundo o autor, há uma ênfase nos conhecimentos teórico-acadêmicos, apresentados como suficientes para formar este professor idealizado, que irá atuar em uma escola também idealizada. Por isso, o autor adverte:

O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nestes termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento .

No trecho anterior, destaca-se o conceito de vida escolar que pode ser lido em contraposição à ideia de “fórmulas prontas”, demonstrando como o

tensionamento ao abstracionismo pedagógico tem um lugar de destaque na formulação que Azanha faz da formação de professores. Ainda no que diz respeito à ideia de formação docente, Azanha tece importantes críticas a algumas concepções que têm dominado este debate. Uma delas diz respeito ao que ele denomina “caracterização da figura abstrata do professor”, muitas vezes assentada na perspectiva de um domínio didático descolado do contexto e do conteúdo. Nesta lógica, bastaria certo domínio de técnicas e metodologias de ensino para a formação docente, reforçando uma concepção do professor como executor de processos exteriores à sua ação. Este movimento, segundo Azanha, acabaria por esvaziar a compreensão do professor como um sujeito que elabora saberes em contextos específicos e em diálogo como uma instituição constituída por normas, valores e práticas que atravessam também aquilo que o professor é e faz, qual seja, a escola.

Para Azanha, nesta lógica de formação docente que reproduz o abstracionismo pedagógico aludido anteriormente, difunde-se um “retrato imaginado do que seria o professor universal” (2004, p. 371). Tal retrato, por sua vez, calcado em perspectivas que afirmam a centralidade dos saberes teórico-acadêmicos na formação de professores, contribuiria para ocultar a natureza da relação pedagógica como essencialmente contextual.

É neste debate que o autor reafirma a importância de pensar a escola pública como lugar de formação inicial e continuada de professores. Para o autor,

O fulcro do problema, que ainda permanece, está no caráter abstrato da concepção da relação pedagógica como se ela fosse uma relação entre dois – aquela que ensina e aquele que aprende – abstraída do contexto institucional. Ao considerar que a reação pedagógica pode ser orientada a partir de teorias que pretendem descrever e explicar a natureza do conhecimento, que o professor ensina, e a natureza da aprendizagem, que o aluno desenvolve, essa ideia ganha a fisionomia de um jogo abstrato entre parceiros abstratos: o preceptor e o discípulo. Na escola contemporânea, seja ela pública ou privada, o professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções: seres tão imaginários quanto aqueles a que se referem expressões como *homo oeconomicus*, aluno médio, sujeito epistêmico e outros semelhantes. Não se trata de discutir a necessidade teórica ou prática de conceitos gerais abstratos, mas a utilidade que eles possam ter para fundamentar e orientar as práticas docentes que devem ocorrer em situações escolares concretas muito diferentes entre

si. No atual quadro histórico – de ascensão das massas a uma Educação cada vez mais ampliada – não há lugar para essa visão elitista petrificada da relação pedagógica (AZANHA, 2004, p. 371).

No trecho anterior, Azanha retoma a crítica à ideia do docente como preceptor e os desdobramentos que isso traz para se pensar a formação docente. Fica claro no trecho que este conjunto de abstrações do qual trata o autor faz parte de uma constelação conceitual que tem como centro o abstracionismo pedagógico. Além disso, fica também evidente que a esta concepção abstrata da relação pedagógica e seus desdobramentos sobre a docência, Azanha contrapõe uma ideia de formação de professores que entenda o papel central do contexto escolar neste processo, a partir do reconhecimento da concretude desta instituição. No entanto, o entendimento da centralidade que a escola, em especial, pública, assume na proposta de Azanha, pressupõe a compreensão de como o autor analisa e localiza esta instituição na dinâmica da sociedade brasileira.

Inúmeros são os textos nos quais Azanha faz uma defesa enfática da escola pública como instituição fundamental na construção dos fundamentos democráticos da sociedade brasileira ante a luta contra as desigualdades de oportunidades que têm marcado historicamente esta sociedade. Como um estudioso do processo de ampliação do acesso à escola pública na rede estadual de São Paulo, Azanha tece críticas ao conjunto de forças políticas que enxergaram neste processo uma ameaça à qualidade educacional em decorrência da falta de investimentos e de infraestrutura das unidades escolares. Segundo Azanha, os críticos do processo de ampliação do acesso à escola pública atuaram em uma posição conservadora por defenderem que apenas quando as unidades escolares possuísem as condições materiais de atendimento deveriam ampliar o acesso às classes populares. Para Azanha, o processo deveria se dar em outra direção. As classes populares não poderiam mais sofrer as consequências de um sistema educacional que pouco avançou em condições materiais para recebê-las. A pressão pelas transformações do sistema escolar público deveria vir por dentro, ou seja, com a ampliação do acesso, mesmo sem as plenas condições das unidades escolares, para que a

pressão das classes populares se fizesse sentir ainda mais na direção de uma mudança efetiva do sistema.

Estes embates travados por Azanha se configurariam enquanto uma forma de diálogo com a escola e uma das questões centrais de sua obra: a relação entre escolarização e democratização. Nas análises que constrói desta relação, a partir das experiências da rede estadual de São Paulo, o autor busca diferenciar aquilo que denomina “propaganda democrática” daquilo que classifica como ação democratizadora. De um lado, a defesa da democracia enquanto um princípio que, no entanto, não materializa em uma real democratização da sociedade. De outro, uma democratização que se dá pela ampliação do acesso dos sujeitos aos bens sociais e coletivos.

No caso da Educação, Azanha verificou, nas pesquisas que desenvolveu sobre a ampliação do acesso à escola pública, duas formas pelas quais as ações democratizadoras do ensino se realizaram na rede estadual de São Paulo. A primeira delas se refere ao processo de expansão das matrículas às classes populares. A segunda diz respeito às mudanças intramuros, de caráter pedagógico, na forma como o processo de ensino-aprendizagem é concebido. Tais ações que, na perspectiva de Azanha, deveriam ser complementares, se apresentaram, muitas vezes, nos discursos dos sujeitos da educação como contraditórias, por vezes até vistas como opostas. Ao analisar, por exemplo, as experiências dos colégios vocacionais¹⁶ em São Paulo, nas décadas de 1960 e 1970, o autor se deparou com importantes mudanças pedagógicas que ampliaram a democracia nas relações entre professores e alunos, ao mesmo tempo em que tais colégios se posicionaram contrariamente à ampliação do acesso das classes populares, colocando-se contrariamente às mudanças nos exames de admissão¹⁷. Este tipo de posição, segundo o autor, também apareceu

¹⁶ “Os Ginásios Vocacionais foram uma iniciativa educacional alternativa implantada em 1962 e extinta já em 1969 pela Ditadura Militar. Eram, ao todo, seis unidades escolares, uma na capital do Estado e as demais espalhadas pelo interior. A literatura disponível aponta que essa foi uma experiência ímpar, com características peculiares: adotava-se a democracia como prática pedagógica, havia baixo índice de reprovação e evasão, grande participação da comunidade e dos alunos nas decisões gerais; defendia-se a integração entre teoria e prática com ênfase nos estudos do meio, a busca da formação integral do indivíduo, práticas de avaliação diferenciadas, entre outras características diferenciadoras e inovadoras” (NAKAMURA, 2016, p. 1).

¹⁷ Os exames de admissão foram obrigatórios nas escolas públicas no Brasil entre 1939 e 1971.

em outros momentos nos quais ocorreram propostas de ampliação do acesso às classes populares à rede estadual, sendo que a ênfase da crítica estava no entendimento de que a expansão do sistema resultaria em sua perda de qualidade¹⁸. Por isso, Azanha assenta sua crítica nesta separação entre democracia intra e extramuros da escola. Para o autor, “ao se pretender democratizar internamente a escola talvez apenas se consiga uma degradação do significado político da democracia nesse seu transporte abusivo da esfera social para a sala de aula (AZANHA, 1979, p. 19).

Desse modo, para Azanha, a democratização do ensino se expressa, em um primeiro momento, na garantia de que os sujeitos acessem a escola e nela permaneçam, condição sem a qual não podemos avançar no debate sobre a produção de igualdade de oportunidades educacionais, tão essenciais em uma sociedade profundamente desigual como a brasileira. Só a partir desta ampliação do acesso, seria possível avançarmos em debates sobre as outras dimensões da democratização do ensino e que pressupõe mudanças na forma como são organizados os espaço-tempos escolares, os currículos, a avaliação, entre outros aspectos do cotidiano escolar. Portanto, é neste contexto que se localiza a proposta de formação docente elaborada por Azanha, qual seja, a do reconhecimento da necessidade de produção de ações democratizadoras que ampliem o acesso à escola pública. As transformações do sentido da escola em sua relação com o processo democrático irão também produzir efeitos sobre os docentes, seja no que concerne à sua formação/ ação, seja nos saberes que produzem. Como aponto o autor,

A escola contemporânea é, pois, uma novidade social e cultural. Neste novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais. A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado, sempre inspirada numa visão preceptorial da relação pedagógica (AZANHA, 2004, p. 372).

¹⁸ Cabe ressaltar que um conjunto de argumentos semelhantes foi e tem sido utilizado para combater a adoção de cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras, demonstrando que a luta pela democratização do direito à Educação no país continua necessária.

É possível verificar que a obra de Azanha se alicerça, pois, no seguinte tripé analítico: democratização do ensino, formação docente e cultura/ autonomia escolar. Estes elementos estão profundamente articulados em diversos textos do autor e uma possível ideia de saber docente (mesmo que isso não esteja explicitado nos trabalhos de Azanha) só pode, em nossa perspectiva, ser derivada daí. O que vale a pena enfatizar é a centralidade que o autor dá à reflexão sobre a escola em sua obra, o que, em nossa visão, o diferencia dos autores anteriormente analisados nessa tese.

Apesar de aludirem à importância do entendimento dos saberes e da formação de professores, a partir do contexto profissional, o que remete ao entendimento da escola enquanto instituição na qual tal processo se dá, não encontramos na obra de Tardif e Nóvoa uma preocupação em tornar a escola um objeto de teorização. Não há, portanto, uma indicação de que a compreensão da escola enquanto fenômeno social, imerso em contexto e produzido a partir das práticas e apropriações de diferentes sujeitos, seja um momento importante na compreensão e definição dos saberes docentes e dos possíveis desdobramentos no que se refere à formação de professores. Isso, de forma alguma, invalida o conjunto de contribuições que os dois autores trazem para o campo dos saberes docentes e que reafirmamos nas análises construídas nos capítulos anteriores. Apenas acentuamos estas diferenças em relação à obra de Azanha com o intuito de sublinhar a contribuição do autor neste campo do conhecimento, ao localizar a escola, enquanto instituição complexa, no centro do debate.

Em nossa perspectiva, esta centralidade faz parte também de um outro movimento que encontramos na obra de Azanha e que diz respeito à defesa da autonomia da escola. Cabe problematizar que no contexto das reformas neoliberais no Brasil, a autonomia escolar tem se tornado um tema ambíguo. De um lado, há uma contínua tentativa de esvaziá-la do ponto de vista administrativo, financeiro e, principalmente, pedagógico, submetendo as unidades escolares e seus sujeitos a um conjunto de práticas centralizadas

(currículos, avaliações, metas), em uma lógica que se acentua com as práticas gerencialistas no contexto atual (BALL, 2000). De outro lado, a autonomia é aludida na tentativa de responsabilizar as escolas e seus sujeitos pelos fracassos educacionais em suas diferentes dimensões. Esta ambiguidade neoliberal da autonomia escolar compõe mais um ponto em uma rede de sentidos e significações produzida pela retórica neoliberal e pode ser entendida como um importante mecanismo de reprodução desta lógica de precarização da instituição escolar e da docência.

Deste modo, retomar o conceito de autonomia escolar proposto por Azanha traz luz teórica para que possamos avançar para além da referida ambiguidade. Para o autor, a autonomia da escola “apenas ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa. Se assim não for, o assunto se reduz a uma mera questão regimental” (2006, p. 92). Ainda segundo o autor,

A autonomia da escola numa sociedade que se pretende democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia. Sem essa possibilidade não há como falar em ética do professor e em ética da escola e, sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e poder até ser facilitadora da opressão. Sem liberdade de escolha, professor e escolas são sujeitos executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo (2006, p. 94).

No trecho anterior, é possível perceber que a ideia de autonomia escolar na obra de Azanha reforça a perspectiva da escola enquanto um espaço de reflexão coletiva sobre os sentidos da Educação e da democracia. Nunca se trata de uma autonomia absoluta, mas de um momento no qual a escola e seus sujeitos se posicionam em relação ao conjunto da sociedade, em temas que atravessam o processo educativo em suas diferentes dimensões. Para o autor, esta autonomia pode ser exercida, entre outras possibilidades, a partir de uma reflexão institucional e coletiva do projeto político-pedagógico da unidade escolar, evitando-se a burocratização que tem marcado a elaboração deste documento no contexto das práticas escolares brasileiras, na atualidade. A elaboração de PPP, enquanto ação reflexiva e coletiva, contribui para o

entendimento de que o processo educativo se desenvolve em um quadro institucional localizado e contextualizado, sendo que o entendimento deste quadro é uma das condições para a ação e a formação docente.

Estas reflexões sobre a autonomia docente trazem implicações na maneira como Azanha concebe a formação inicial e continuada de professores. Uma delas diz respeito à crítica à lógica dominante em ambas as formações, que se assenta ainda na ideia do trabalho docente como individual, à imagem do trabalho do preceptor, longe da dinâmica de um quadro institucional complexo. Nesta lógica, os docentes são formados e (re)formados tendo como foco a sua capacidade (ou competência, utilizando os termos mais recorrentes na atualidade) de ensinar um conteúdo específico a alguém. Com isso, os processos de formação docente estão mais centrados nestes conhecimentos e nas didáticas relativas a eles do que nos contextos nos quais se desenvolvem as ações educativas.

Ante esta lógica, Azanha defende que a formação docente pressupõe o entendimento institucional no qual ela ocorre, tendo como foco a centralidade da escola. Para o autor,

A melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva, situada em um certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais (2006, p. 103).

Assim, é possível perceber que uma das principais contribuições da obra de Azanha para formação de professores e para o campo dos saberes docentes é realocar tal discussão em um quadro institucional ampliado. Podemos sistematizar tal contribuição da seguinte forma, mesmo correndo o risco de simplificação: todo saber docente é um saber institucional, que só pode ser compreendido no quadro mais amplo constituído pela dinâmica escolar, também socialmente referenciada. Isso pressupõe redefinir o sentido da escola neste

processo, o que significa, a todo o momento, tomá-la como parte de uma totalidade institucional, ao mesmo tempo em que é permeada de singularidades que não apenas reproduzem o quadro institucional mais amplo, mas também trazem possibilidades de tensionamentos e reinvenções.

Dentro deste debate que localiza os saberes docentes na instituição escolar, Azanha avança na direção de entender que tal instituição tem uma dimensão contextual que precisa ser compreendida a todo o momento. E por isso afirma: toda escola tem um CEP, está em algum lugar e isto importa para entendê-la em sua concretude. A reafirmação desta condição espacial da escola é, em nossa perspectiva, a resposta que Azanha dá ao domínio do abstracionismo pedagógico nas pesquisas e políticas educacionais e que a coloca como um dos espaços de construção democrática da sociedade. Se a democracia, com bem afirma Azanha, não pode ser apenas um discurso ou uma propaganda, mas precisa ser efetivada a partir das ampliações de objetivo de direitos, é por meio da reafirmação da relação indissociável entre escola e seu entorno (tema presente também nas obras de Florestan Fernandes e Luiz Pereira) que tal processo poderá também se realizar. Em nossa análise, esta interpretação original proposta por Azanha significa um importante ponto de interseção com o debate que estamos propondo nesta tese acerca da condição espacial da formação docente em Geografia.

&

Portanto, na segunda parte desta tese, apresentamos o campo dos saberes docentes e discutimos as ideias dos três principais autores com os quais temos dialogado em nossas pesquisas. A partir disso, gostaríamos, como forma de encerrar esta segunda parte, de destacar os principais pontos em comum que consideramos existir nas análises propostas pelos três autores e que serão centrais para pensarmos a interseção com o campo da Geografia da Educação.

Em primeiro lugar, os três concebem os saberes, a formação e a ação docente como contextuais, articulando a escala da ação individual com aquela

da dimensão profissional, institucional e pública da docência e dos espaços educativos. Com isso, se contrapõem à redução técnica dos saberes docentes, um dos princípios norteadores das reformas educacionais de cunho neoliberal. Ao mesmo tempo, reforçam a necessidade de compreensão dos contextos nos quais os processos se formam, agem e refletem, colocando-os como centrais em suas análises.

Em segundo lugar, mesmo de forma diferente, reconhecem que um dos contextos fundamentais para o entendimento dos saberes docentes é a escola. Como vimos, enquanto o contexto escolar recebe menos destaque na obra de Tardif, o que não significa ausência de reflexão sobre ele, aparece com certa centralidade nas análises de Nóvoa, em especial, no que se refere à reconstrução do sentido público da Educação e o papel da presença pública dos professores e professoras neste processo e pode ser considerada um objeto de teorização na obra de Azanha. O que nos interessa, sobremaneira, apesar destas diferenças indicadas, é o reconhecimento de que a escola é um espaço no qual a docência se constituiu e pelo qual, pela docência, também é constituído, negando, assim, a perspectiva de que seria apenas o palco no qual os sujeitos da Educação realizam suas ações.

Estes dois elementos nos parecem centrais para pensarmos a tese que aqui defendemos acerca da condição espacial da formação docente em Geografia. Como buscaremos demonstrar na terceira parte desta tese, os debates teórico-metodológicos do campo da Geografia da Educação, em especial aqueles relacionados a uma outra compreensão de espaço para além da ideia de receptáculo/ pano de fundo, podem trazer importantes contribuições no entendimento deste contexto dos saberes docentes e sua relação com o sentido do espaço público e do espaço escolar. Em certa medida, interessa-nos compreender o que muda na formação docente em Geografia quando pensamos a escola enquanto um espaço socialmente produzido e que participa do processo de produção do espaço de forma multiescalar? Como esta compreensão pode transformar a maneira como vemos e atuamos no processo de formação de professores, bem como na luta em defesa da profissionalização docente? Por fim, de que maneira esta resignificação da relação entre o espacial e o

educacional, mediada pela formação e ação docente e pela disputa do sentido e da apropriação do espaço contribui para pensarmos o sentido público da Educação ante a razão de mundo neoliberal? Estas são algumas das questões que buscaremos enfrentar na próxima parte desta tese.

3ª PARTE

3.1 Reconhecendo a condição espacial da formação de professores em Geografia: intersecções entre Geografia da Educação e saberes docentes

Até aqui, foi possível apresentarmos, mesmo que de forma breve, os dois campos de pesquisas com os quais temos dialogado em nossa atuação como docente no Ensino Superior nos últimos anos. De um lado, o campo da Geografia da Educação, no qual temos investigado as implicações socioespaciais das políticas educacionais no Brasil, principalmente aquelas elaboradas a partir da lógica neoliberal; de outro, o campo dos saberes docentes, pelo qual temos pensado e elaborado processos de formação docente em Geografia reafirmando o desafio de compreender e reconhecer os diferentes saberes, sujeitos e contextos necessários a esta formação. Como dissemos na introdução desta tese, até aqui, estes dois campos têm caminhado paralelamente em nossas investigações, produzindo um amplo conjunto de materiais que apenas se tocam tangencialmente, muitas vezes, de forma não intencional. Por isso, o trabalho que estamos desenvolvendo nesta tese é também um exercício deliberado de mudança de rota, de atravessamentos, de desvios, que focam na intersecção, nos nós. Consideramos que estas possíveis intersecções, além de trazerem importantes contribuições teórico-metodológicas para ambos os campos, podem, ao mesmo tempo, implicarem em outras formas de pensar, construir e elaborar os processos de formação docente em Geografia que, como dissemos, continua a ser a nossa principal preocupação no âmbito de nossa atuação no Ensino Superior.

Para que possamos avançar neste debate, é importante ressaltar e deixar claro que estas intersecções entre o campo dos saberes docentes e a Geografia da Educação nada têm de artificial ou de invenção do pesquisador. O que as produz é o contexto no qual os dois campos estão inseridos: o avanço do neoliberalismo como projeto societário e o projeto educacional que ele funda. Tentamos demonstrar, no decorrer da tese, que o avanço da lógica neoliberal

como razão de mundo, no termos propostos por Dardot e Laval (2016) tem provocado um conjunto de reflexões e investigações em ambos os campos, construindo, desse modo, possibilidades de interseções. Como no capítulo 2, em que apresentamos a concepção de neoliberalismo que fundamenta esta tese, focaremos, neste capítulo, nos desdobramentos dela na dinâmica da política educacional, entendendo-a como o contexto pelo qual as intersecções entre as pesquisas sobre Geografia da Educação e saberes docentes podem ser compreendidas. Para isso, apresentaremos também um conjunto de pesquisas que temos realizado até aqui e que dialogam criticamente com este avanço das políticas educacionais neoliberais no contexto brasileiro. Tais pesquisas, em nossa perspectiva, contribuíram para a construção de uma compreensão cada vez mais ampla em nossas análises do modo como, para se reproduzir, tais políticas difundem uma ideia de espaço sobre a qual assentam uma ideia de Educação e sociedade. Como tentaremos demonstrar, reforça-se, por meio de tais políticas, uma ideia de espaço como receptáculo e palco, o que resulta em diferentes desdobramentos seja no que se refere à forma como são compreendidos os processos educacionais (dentre os quais a formação de professores) ou às desigualdades que estão na base da reprodução social capitalista. Em nossa perspectiva, a crítica a esta captura neoliberal do espaço na Educação é um dos momentos fundamentais para construirmos as intersecções entre os dois campos de pesquisas e propormos uma ideia de formação docente em Geografia que possibilite uma outra ideia de espaço ante à hegemonia da razão neoliberal.

3.2. Neoliberalismo, condição espacial e política educacional

Partimos do pressuposto de que o neoliberalismo e as políticas educacionais construídas a partir de seus fundamentos possuem uma compreensão sobre a Geografia da Educação e dos saberes docentes que se assenta na perspectiva do abstracionismo pedagógico e na compreensão do espaço como continente, como pano de fundo das relações sociais e não como socialmente produzido. Estas concepções estão parcialmente explicitadas nos documentos e legislações que fundamentam a política educacional neoliberal; no entanto, não aparecem problematizadas ou são alvo de reflexões teóricas detalhadas. Aparecem como concepções quase naturais, o que lhes dá, nos documentos de política educacional, um caráter de pouca relevância no entendimento da dimensão educativa.

O que queremos problematizar é que esta não explicitação dos fundamentos espaciais da política educacional neoliberal não pode ser lida como se ela não se constituísse como fundamental para o entendimento da forma como o neoliberalismo pensa e executa o processo educativo. Ao contrário, se assumirmos a concepção de que na lógica neoliberal há uma clara intencionalidade em fomentar e ampliar as desigualdades sociais por meio do incentivo à competição e à meritocracia (e sua mobilização como farsa), isso só é possível com a gestão socioespacial destas desigualdades. Nestes termos, a política educacional neoliberal fomenta e precisa da produção desigual do espaço, fundamento do modo de produção capitalista, e o faz exatamente ocultando as desigualdades socioespaciais que estão na base da organização do sistema educacional, sob o capitalismo, e que assumem especificidades no contexto da formação socioespacial brasileira.

Alguns exemplos recentes podem ajudar a entender esta lógica. Citaremos três que nos parecerem os pilares das atuais políticas educacionais neoliberais no mundo e que também ganham centralidade na dinâmica de tais políticas no Brasil. Referimo-nos às políticas de currículos padronizadas, às avaliações externas e às bonificações/ responsabilizações docentes. Cabe

ressaltar que, apesar de assumirem diferentes formas nas diversas redes de ensino em todo o país, tais políticas têm fundamentos políticos, econômicos e filosóficos semelhantes: trata-se de mecanismos que visam ocultar as desigualdades como ponto de partida da organização do sistema educacional sob o capitalismo, objetivando o seu reforço a partir dele.

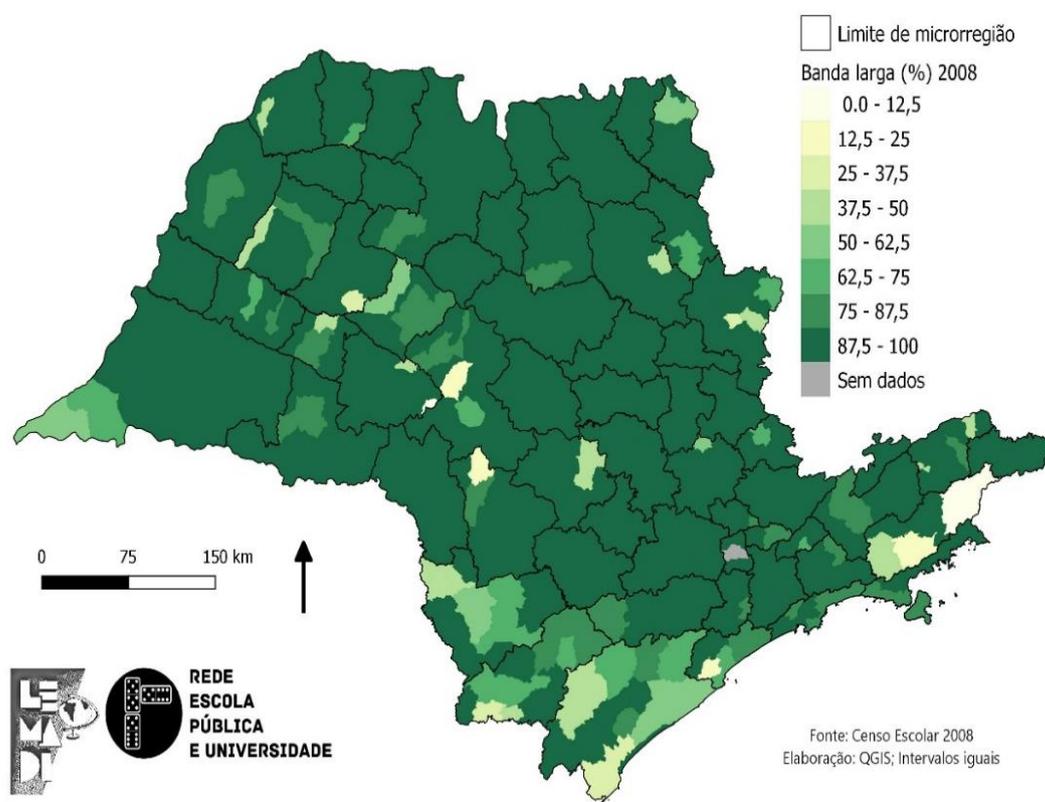
É interessante notar que as duas primeiras medidas têm como lógica discursiva principal a ideia de que, ao proporem um único currículo e uma única forma de avaliação, estarão a ofertar condições de igualdade aos estudantes. Muitos dos defensores e elaboradores de tais políticas alegam que tais instrumentos garantiriam, inclusive, os direitos de aprendizagem dos estudantes. No entanto, o que tais documentos ocultam, de forma proposital em nossa perspectiva, é que as condições objetivas de acesso, permanência e aprendizagem são profundamente desiguais entre os estudantes, os docentes e as escolas. Em diversas análises que construímos ao longo dos últimos 10 anos, temos demonstrado, a partir dos dados do Censo Escolar publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que há uma abissal desigualdade entre a infraestrutura das unidades escolares. Por exemplo, trazendo um dado para ilustrar: menos de 5% das escolas municipais em todo o país têm laboratórios de Ciências (GIROTTO, 2019). Se olharmos para os dados referentes ao financiamento da Educação Básica, encontraremos também um fosso entre as unidades escolares.

Um dos exemplos de pesquisas que realizamos com o intuito de demonstrar como as políticas de currículo e avaliação padronizada buscam ocultar as desigualdades socioespaciais e educacionais pode ser encontrada na análise que fizemos dos efeitos da “Programa São Paulo Faz Escola” na rede estadual paulista (GIROTTO, 2018). Cabe ressaltar que o Programa São Paulo Faz Escola se constituiu como uma das primeiras experiências de currículo padronizado no Brasil. Através dele, milhares de apostilas foram distribuídas para estudantes e docentes em toda a rede estadual paulista. Em tais apostilas, havia uma descrição detalhada de como os professores deveriam trabalhar os conteúdos em cada aula, devendo seguir à risca o planejamento proposto pela administração central. O discurso que sustentava tal política indicava que a

padronização curricular, associada a avaliações externas em larga escala, seriam medidas suficientes para ampliar a qualidade educacional da rede estadual paulista ou pelo menos os índices que, segundo a lógica neoliberal, definem esta ideia de qualidade¹⁹.

O que a pesquisa demonstrou é que a implementação da política entre os anos de 2008 e 2018 aprofundou as desigualdades entre as unidades escolares, bem como não produziu efeitos de melhoria dos índices educacionais da rede estadual, como podemos verificar no conjunto de mapas publicados no Atlas da Rede Estadual de Educação de São Paulo.

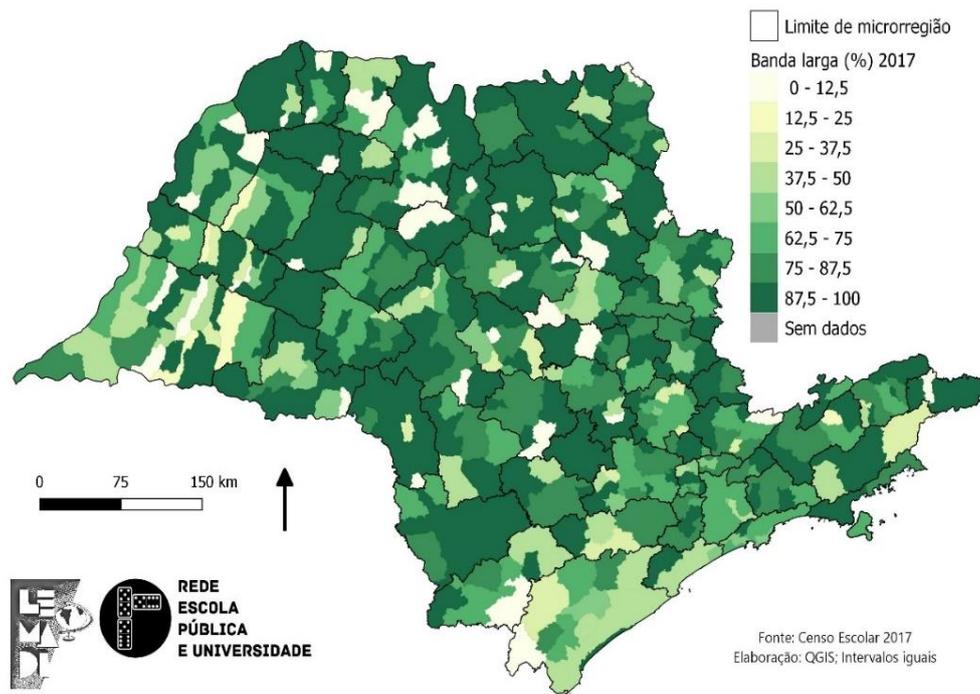
Figura 1: Mapa da presença de internet banda larga em escolas estaduais de São Paulo em 2008



Fonte: GIROTTO (2018)

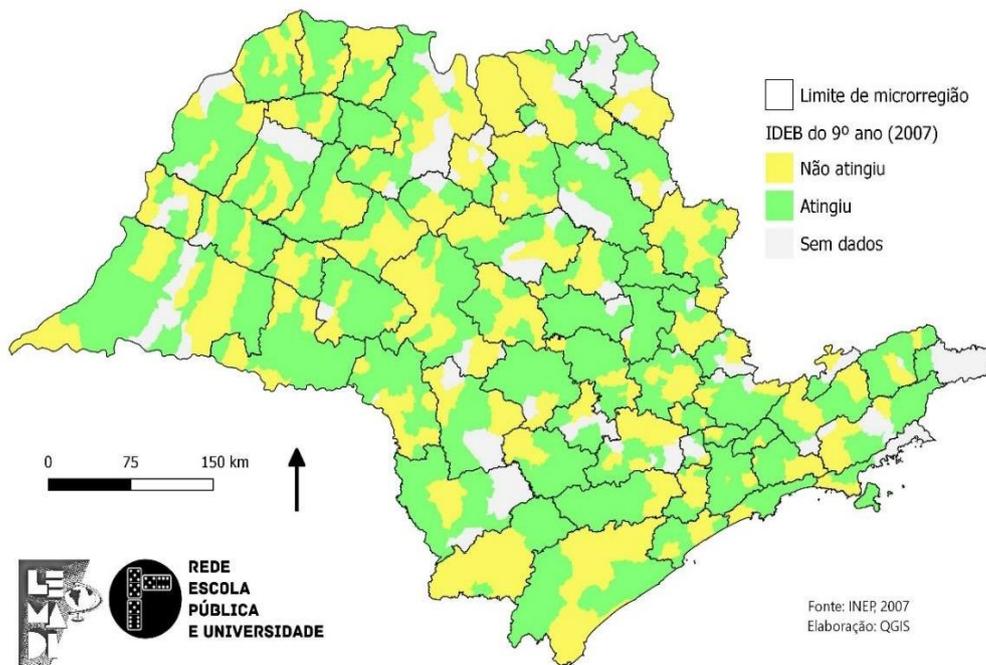
¹⁹ No âmbito do estado de São Paulo, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). No âmbito nacional, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Figura 2: Presença de internet banda larga em escolas estaduais de São Paulo em 2017



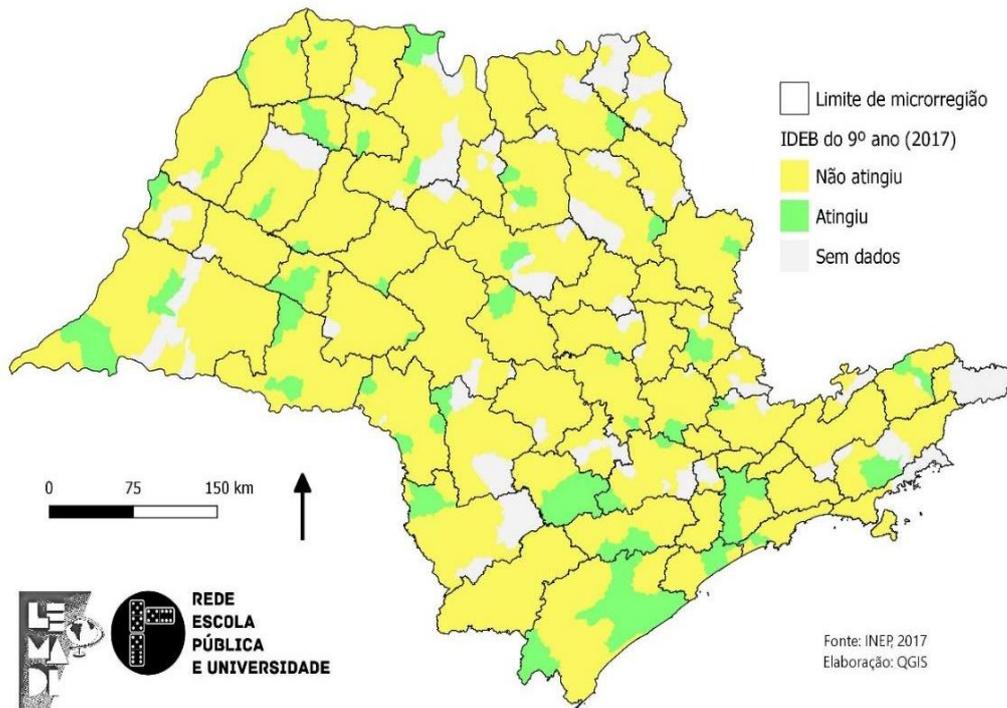
Fonte: GIROTTO (2018)

Figura 3: Municípios em que as escolas da rede estadual de São Paulo atingiram ou não as metas do IDEB para o 9º ano (2007)



Fonte: GIROTTO (2018)

Figura 4: Municípios em que as escolas da rede estadual de São Paulo atingiram ou não as metas do IDEB para o 9º ano (2007)



Fonte: GIROTTO (2018)

Estes mapas, extraídos do Atlas que publicamos em 2018, demonstram a manutenção/ ampliação das desigualdades espaciais que marcam a rede estadual de Educação de São Paulo e que não foram superadas com a adoção das políticas de currículo e avaliação padronizadas, centrais no Programa São Paulo Faz Escola. No entanto, falar em termos apenas de desigualdade educacionais é insuficiente, uma vez que oculta a espacialidade deste processo e contribui para reforçar mecanismos de responsabilização das unidades escolares e dos seus sujeitos, conforme temos verificados em diversas redes de ensino que adotaram esta lógica de política, em todo país. O que as pesquisas que temos feito a partir do campo da Geografia da Educação nos indicam é que a política educacional neoliberal opera no sentido de reforçar as desigualdades espaciais, concentrando recursos em escolas e sujeitos espacialmente privilegiados, com o intuito de fomentar a desigualdade entre elas. Vale ressaltar que o incentivo à desigualdade por meio da concorrência não pode ser lido como

um equívoco da política neoliberal, mas um de seus fundamentos, como apontaram Dardot e Laval (2016). Um dos princípios que fundamentam a razão de mundo neoliberal é uma crença de que as desigualdades são inerentes ao modo de produção capitalista e, portanto, inevitáveis. Além disso, podem ser utilizadas para aperfeiçoar o sistema, ampliando sua eficiência e eficácia, ao identificar e eliminar possíveis processos e sujeitos que não têm produzido os resultados conforme as metas pré-estabelecidas. Nesta lógica, a adoção de práticas de quase mercado (BALL, 2000), com fomento à competição, tem sido induzida nas políticas neoliberais com o intuito de ampliar a eficiência do sistema público. E aqui entram, no caso das políticas educacionais, as políticas de bonificação e responsabilização às quais aludimos anteriormente.

Nesta lógica, as escolas e seus sujeitos são instados a competir pelos poucos recursos gerenciados pela lógica neoliberal. Mas se trata, sempre, de uma competição impossível, injusta, desleal, para usar apenas alguns termos que ajudam a defini-la. Nesta corrida fadada ao fracasso, sujeitos e escolas introjetam as responsabilidades (pelas desigualdades, pela evasão dos estudantes, pela não-aprendizagem etc) e vão naturalizando uma condição que é socialmente produzida. Neste processo, as políticas de responsabilização docente vão se tornando cada vez mais centrais. Se, como apontam os trabalhos de Apple (2000), as políticas de avaliação e currículo e as provas de professores foram centrais nos primeiros anos de consolidação do neoliberalismo em diferentes partes do mundo, o que temos visto, recentemente, é a elaboração de mecanismos cada vez mais complexos que visam espacializar a política neoliberal no contexto da escola. Neste sentido, as concepções e análises construídas por Ball (2005) têm nos ajudado a compreender este novo conjunto de medidas que visam, como aponta o autor, “destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. Para o autor, este amplo conjunto de medidas pode ser reunido em torno do conceito de gerencialismo, entendido como esta capacidade da política neoliberal atuar em múltiplas escalas socioespaciais, visando incidir na lógica cotidiana do trabalho escolar, fazendo com que os seus diferentes sujeitos assumam a lógica de funcionamento da

empresa capitalista como a única possível para qualquer instituição. Tal processo, por sua vez, só pode funcionar se um sistema de convencimento ideológico estiver conectado a um sistema de coerção material/ objetivo. Por isso, vemos avançar novas lógicas de organização da carreira docente que associam aumento da precariedade e da responsabilização e instigam os sujeitos a assumirem a competição como único caminho possível nesta jornada.

Cabe ressaltar que não apenas os docentes são levados a participarem da lógica instigada pelo gerencialismo neoliberal nas escolas, mas também os estudantes são provocados a assumir a narrativa neoliberal como a única possível, construindo seus “projetos de vida”, dominando e desenvolvendo suas “competências socioemocionais”, tornando-se “resilientes” para competir em um mundo “flexível” e que exige de cada um deles uma ampla capacidade de adaptação. Em cada uma destas passagens lexicais, a razão do mundo neoliberal vai se enraizando no cotidiano escolar.

Assim, é possível perceber que as políticas neoliberais cumprem uma função estratégia na lógica de reprodução capitalista, qual seja, a de tornar a crise ampliada de reprodução social uma crise percebida como individual. E nisso, a ocultação das desigualdades espaciais é parte deste processo. Assim como as escolas e seus sujeitos estão em condições espaciais desiguais para competir no mercado capitalista, também os homens e mulheres estão. Ao não problematizarem suas condições espaciais, no entanto, naturalizam-nas, tomando o espaço como indiferenciado, pano de fundo em uma ordem da razão na qual indivíduos livres flutuam em direção ao “sucesso” e ao “fracasso” como mero resultado de suas próprias escolhas. Nesta ocultação, a condição espacial continua sendo essencial para a reprodução ampliada do capital e de sua própria crise.

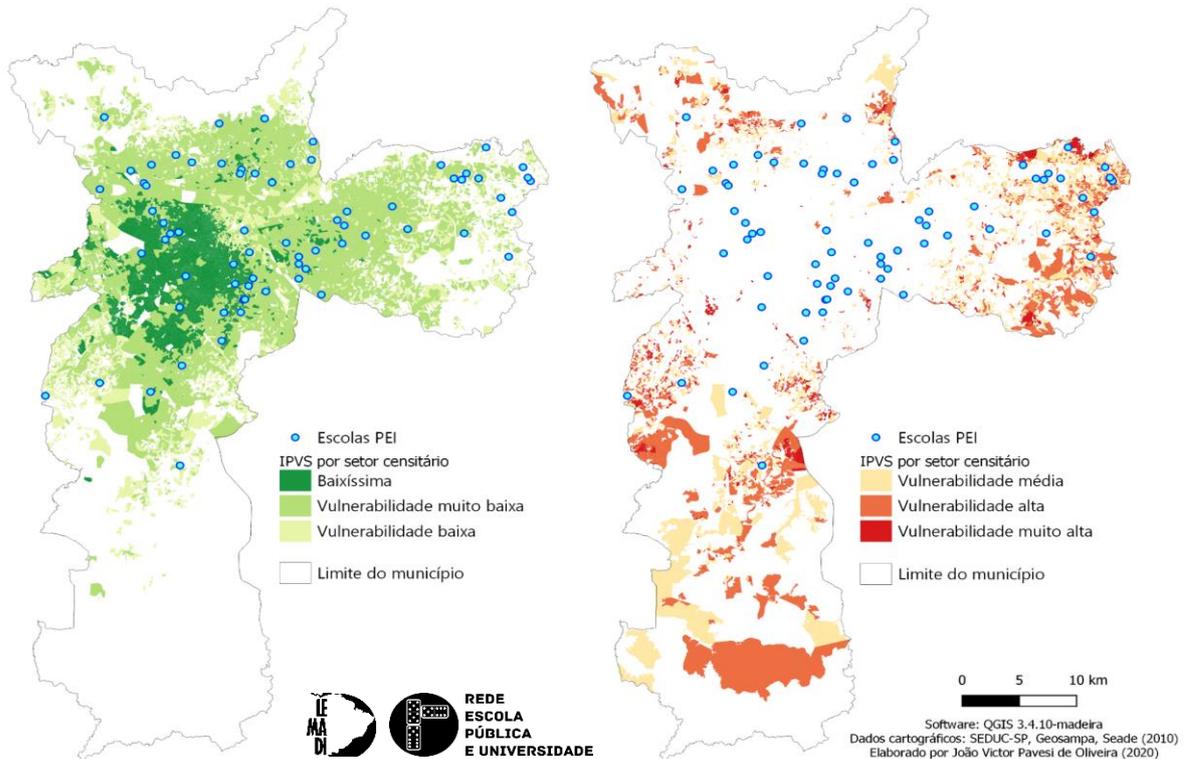
Um dos exemplos que temos investigado de forma detalhada nos últimos sete anos e que mais claramente demonstra esta concepção neoliberal da política educacional diz respeito à expansão das políticas de tempo integral na escola. De modo geral, tais políticas são apresentadas como a consolidação de mais direitos à Educação, uma vez que garantiriam maior tempo de permanência

nas unidades escolares aos estudantes. Inclusive, tais políticas dialogam com demandas antigas de docentes e estudantes referentes à melhoria das condições de escolarização, principalmente das populações mais pobres. No entanto, o que temos demonstrado a partir das pesquisas realizadas é que, sob a lógica neoliberal, a expansão do tempo integral tem se constituído como um importante mecanismo de reprodução das desigualdades socioespaciais e educacionais.

Tomemos por base as investigações realizadas a partir do Programa Ensino Integral (PEI), lançado em 2012 pela rede estadual de Educação de São Paulo. Segundo o Programa, a proposta é ampliar para 9 horas o tempo de permanência dos estudantes nas unidades escolares, bem como criar as condições para que os docentes atuem em apenas uma unidade escolar. A partir de 2019, o Programa passou a oferecer também as opções de tempo integral em dois turnos de 7 horas em cada unidade escolar. Tais ações, segundo o programa, ampliariam o direito à Educação e melhorariam os indicadores de qualidade educacional, principalmente aqueles aferidos por meio das avaliações em larga escala. O que encontramos a partir das análises de implementação do programa é um conjunto de ações que, partindo das desigualdades escolares e socioespaciais, as utilizam no gerenciamento do programa com o intuito de ampliar sua eficiência, às custas, inclusive, do direito à Educação e da construção de uma rede escolar mais equitativa.

O que os dados de nossas pesquisas, publicadas em diferentes periódicos, livros e capítulos de livros demonstram, é que as unidades escolares participantes do programa estão localizadas, intencionalmente, em áreas de menor vulnerabilidade social e territorial, como podemos verificar no conjunto de mapas publicados por Oliveira (2020), em dissertação por nós orientada.

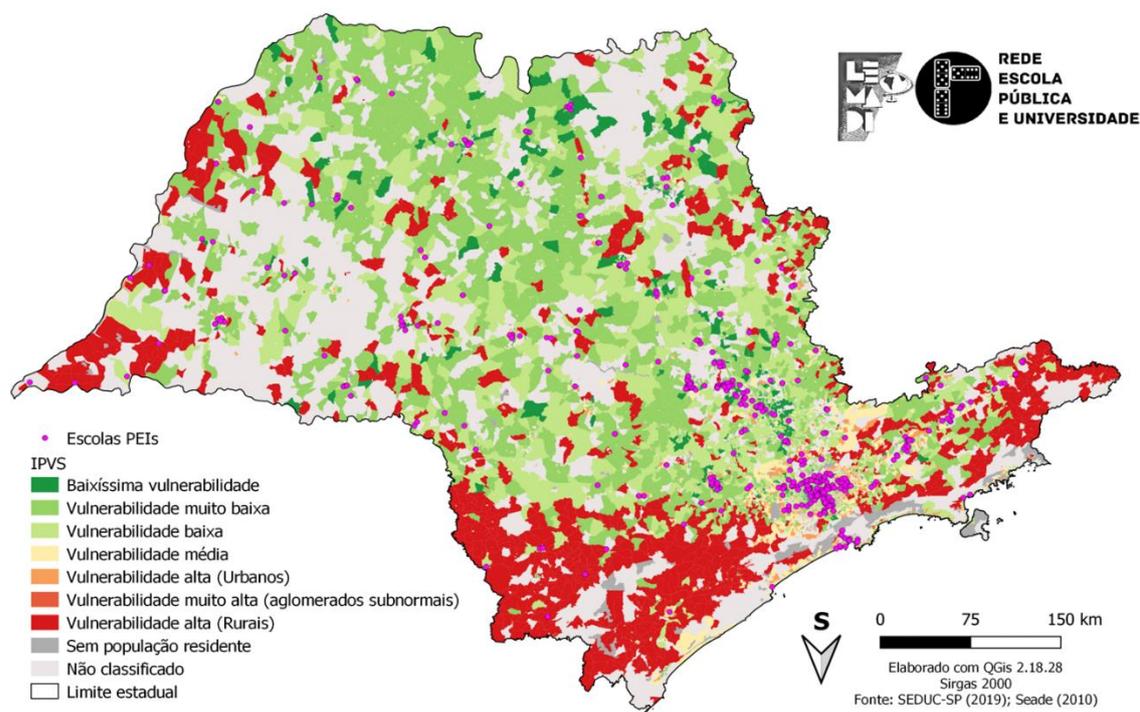
Figura 5: Distribuição das escolas PEI na cidade de São Paulo considerando o IPVS (2019)



Fonte: OLIVEIRA (2020)

Tanto no contexto da cidade de São Paulo (mapas 5 e 6) quanto no estado (mapa 7), é possível verificar que a localização das unidades escolares ocorre, de forma recorrente, em áreas menos vulneráveis, o que se contrapõe, inclusive, ao que está preconizado no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), que indica que a expansão do tempo integral no Brasil deveria se dar, prioritariamente, em escolas que atendem estudantes mais vulneráveis. É importante dizer que não há, por parte da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC), uma explicitação dos critérios de escolha das unidades escolares. O que pudemos constatar nas investigações realizadas é que a maior parte das escolas que são convidadas para compor o projeto são escolhidas pelos dirigentes regionais de Ensino, o que acaba por reforçar a hipótese de que a escolha por unidades espacialmente menos vulneráveis é uma intencionalidade não explícita da política.

Figura 6: Distribuição das escolas PEI na cidade de São Paulo considerando o IPVS (2019)



Fonte: OLVEIRA (2020)

Um outro elemento que constatamos nas pesquisas realizadas é que, ao se tornarem participantes do programa analisado, tais escolas diminuem substancialmente o número de estudantes que atendem, alterando também o perfil socioeconômico deles. Em média, as escolas que se tornam de tempo integral na rede estadual de São Paulo perdem 50% de suas matrículas e isso ocorre, entre outros motivos, porque o programa não vem acompanhado da ampliação da rede de escolas. Isso significa dizer que, em uma unidade escolar onde antes era possível atender 1000 alunos, com a inserção no programa, sua capacidade de atendimento cai para a metade ou menos, resultando em um processo de escolha indireta dos estudantes que deverão permanecer ou procurar outras unidades escolares. Aqui um outro elemento se destaca no entendimento de como tal política produz um complexo processo de gerenciamento de desigualdades: nesta escolha de quem fica ou sai do programa, é produzida uma mudança substancial do perfil socioeconômico e

racial dos estudantes da unidade escolar. Em um estudo de caso realizado com 18 escolas participantes do PEI, na cidade de São Paulo, analisamos esta mudança a partir do levantamento de duas variáveis: a variação dos estudantes que receberam Bolsa Família e os autodeclarados negros (pretos e pardos) nas unidades escolares após aderirem o programa. As figuras 7 e 8 apresentam os resultados desta análise:

Figura 7 : Tabela com a variação de estudantes negros nas unidades PEI analisadas

Escola	Varição de negros
EE Profa. Adelaide Rosa Fernandes Machado de Souza	-87%
EE Prof. Octacílio de Carvalho Lopes	-83%
EE São Paulo	-78%
EE Yervant Kissajikian	-77%
EE Alexandre von Humboldt	-70%
EE Oswaldo Aranha	-68%
EE COHAB Inácio Monteiro III	-49%
EE Eng. Pedro Viriato Parigot de Souza	-49%
EE Buenos Aires	-43%
EE Isaí Lerner	-41%
EE José Marques da Cruz	-37%
EE Prof. Odon Cavalcanti	-37%
EE Costa Manso	-31%
EE Dep. Manoel De Nobrega	-29%
EE Prof. Ayres de Moura	-28%
EE Carlos Maximiliano Pereira dos Santos	-24%
EE Olga Benatti	3%
EE Frontino Guimarães	27%
<i>Média</i>	-45%

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2011 a 2019). Organizado pelo autor.

Figura 8: Tabela com a variação de estudantes que recebem Bolsa Família nas unidades PEI analisadas

Escola	Varição PBF
EE São Paulo	-86%
EE Profa. Adelaide Rosa Fernandes Machado de Souza	-86%
EE Prof. Octacílio de Carvalho Lopes	-85%
EE Yervant Kissajikian	-84%
EE Dep. Manoel De Nobrega	-76%
EE COHAB Inácio Monteiro III	-62%
EE Alexandre von Humboldt	-59%
EE Isaí Lerner	-55%
EE Buenos Aires	-54%
EE José Marques da Cruz	-51%
EE Eng. Pedro Viriato Parigot de Souza	-45%
EE Oswaldo Aranha	-35%
EE Prof. Odon Cavalcanti	-33%
EE Costa Manso	-6%
EE Olga Benatti	8%
EE Prof. Ayres de Moura	12%
EE Carlos Maximiliano Pereira dos Santos	40%
EE Frontino Guimarães	40%
<i>Média</i>	-40%

Fonte: SEDUC (2020). Organizado pelo autor.

Os dados indicam, entre outras coisas, que quando analisamos o perfil dos estudantes antes e após o ingresso no programa, em 88,8% dos estabelecimentos de ensino constatamos diminuição dos estudantes negros (pretos e pardos), sendo que em metade destas unidades a diminuição ultrapassou 50%. Situação semelhante é encontrada quando verificada a variação de estudantes que recebiam Bolsa Família. Em 77,7% das PEIs selecionadas se observou uma diminuição dos estudantes nesta condição, sendo que em $\frac{3}{4}$ das unidades a diminuição foi maior do que 50%.

Em estudo anterior, publicado em 2018, já havíamos demonstrado esta mudança de perfil socioeconômico dos estudantes das escolas que se tornavam de tempo integral. Naquela ocasião, realizamos um levantamento, a partir dos dados dos questionários socioeconômicos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), considerando como variável de verificação de mudança de perfil a escolaridade das mães dos estudantes. Além disso, comparamos a variação do número de mães com Ensino Superior nas escolas PEI e naquelas de tempo parcial localizadas até dois quilômetros de distância das primeiras. As tabelas a seguir apresentam os resultados da análise produzida:

Figura 9: Tabela com a variação da escolaridade da mãe (Ensino Superior completo) dos estudantes das escolas PEI na cidade de São Paulo (2013 e 2013)

Escola PEI	Ingresso no PEI	Escol. mãe (2013)	Escol. mãe (2015)	Variação
Ayres de Moura	2013	11%	17%	+54,5%
Carlos Maximiliano Pereira dos Santos	2013	13%	25%	+92,3%
Casimiro de Abreu	2014	9%	13%	+44,4%
Maria Ribeiro Guimarães Bueno	2014	13%	23%	+76,9%
MMDC	2014	13%	29%	+123,1%
Olga Benatti	2014	14%	28%	+100,0%
Oswaldo Aranha	2014	8%	12%	+50,0%
Princesa Isabel	2014	13%	10%	-23,1%
Raul Pilla	2013	5%	16%	+220,0%
Reinaldo Ribeiro da Silva	2014	8%	21%	+162,5%
Teotônio Alves Pereira	2014	7%	9%	+28,6%
TOTAL		10%	18%	+80,0%

Fonte: GIROTTO & CÁSSIO, 2018.

Figura 10: Tabela com a variação da escolaridade da mãe (Ensino Superior completo) dos estudantes das escolas de tempo parcial mais próximas das escolas PEI e com oferta do mesmo ciclo na cidade de São Paulo (2013 e 2015)

Escola	Escola PEI mais próxima	Escol. mãe (2013)	Escol. mãe (2015)	Varição
Pio Telles Peixoto	Ayres de Moura	16%	15%	-6,3%
Raul Cortez	Carlos Maximiliano	9%	13%	+44,4%
Afrânio Peixoto	Casimiro de Abreu	22%	12%	-45,5%
Raul Fonseca	Princesa Isabel	9%	7%	-22,2%
Júlio Ribeiro	Maria Ribeiro G. Bueno	9%	8%	-11,1%
Plínio Barreto	MMDC	14%	11%	-21,4%
Mário Casassanta	Olga Benatti	16%	13%	-18,8%
Napoleão de C. Freire	Oswaldo Aranha	7%	16%	+128,6%
Jose de San Martin	Raul Pilla	12%	7%	-41,7%
Anhanguera	Reinaldo Ribeiro da Silva	9%	0	-100,0%
Roldão Lopes de Barros	Teotônio Alves Pereira	8%	8%	0
TOTAL		12%	10%	-16,7%

Fonte: GIROTTO & CÁSSIO, 2018.

Enquanto nas escolas participantes do programa verificamos um aumento do número de mães com Ensino Superior completo entre 2013 e 2015 (variação positiva), constatamos o inverso em praticamente todas as escolas regulares do entorno. Além disso, chama atenção a intensidade da variação, que em algumas escolas PEI ultrapassa 100%, chegando a 220% na EE Deputado Raul Pilla. Essa mudança no perfil socioeconômico dos estudantes das escolas PEI não encontra relação com taxas de crescimento de mulheres com Ensino Superior completo no Brasil no mesmo período da análise, demonstrando, portanto, se tratar de uma artificialidade produzida em decorrência da lógica de implementação da política. O que pudemos constatar, analisando os documentos norteadores da política, bem como a forma como os diferentes agentes públicos, em diversas escalas de poder, se referiam a ela, é que esta mudança de perfil dos estudantes se configurou como ação estratégica para produzir a eficácia da política, verificada em termos da melhoria dos resultados nas avaliações padronizadas. As escolas PEI têm sido apresentadas como modelos exitosos de programa de educação, uma vez que a maior parte delas

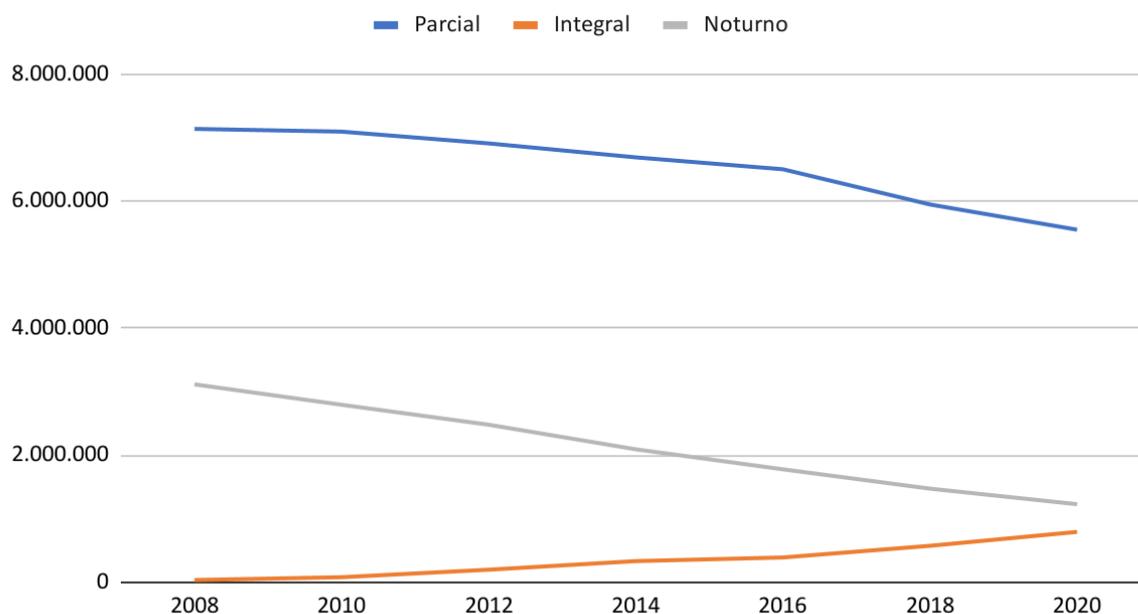
avançou nos resultados padronizados, encontrando-se acima da média das escolas regulares. O que se silencia em torno deste programa é que tais resultados educacionais são produtos artificiais que têm como consequência a ampliação das desigualdades educacionais e a negação do direito à Educação a uma parcela importante da juventude paulista.

Desse modo, este conjunto de dados sobre o PEI em São Paulo indicam as formas pelas quais o neoliberalismo opera a política educacional, assumindo as desigualdades como importante mecanismo de gerenciamento da eficácia da própria política. Para que as escolas de tempo integral possam ser apresentadas como exitosas enquanto modelo a ser seguido em toda a rede, é preciso ocultar as suas condições privilegiadas no interior de um sistema que fomenta e se organiza pela e para as desigualdades. No entanto, ao contrário do que apregoam os seus defensores, o sucesso das escolas PEI na produção dos índices de qualidade educacional está assentado nesta posição privilegiada de receberem estudantes menos vulneráveis, em escolas pequenas, localizadas em territórios menos vulneráveis. Todos estes elementos, calcados em uma lógica que exclui importante parcela de estudantes e modifica a relação das escolas com seus territórios, contribui para a fabricação dos índices de qualidade educacional, aludidos, como dissemos, como termômetros de sucesso da referida política.

Um dos aspectos importantes das pesquisas sobre a expansão do tempo integral que temos realizado e que demonstra os efeitos da lógica neoliberal de política educacional diz respeito aos impactos que tal expansão, não apenas na rede estadual de São Paulo, mas em todo o país, tem produzido sobre as matrículas de Ensino Médio. Sobre este tema, elaboramos uma nota técnica em 2023 como parte de nossa atuação como pesquisadores da Rede Escola Pública e Universidade (REPU), entidade que reúne docentes de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, bem como professores da Educação Básica. Uma das principais funções que temos desempenhado na REPU se refere ao monitoramento de políticas educacionais, utilizando o referencial teórico e as metodologias da Geografia da Educação, com o intuito de analisar os principais impactos do processo de implementação de tais políticas. Na nota

citada, constatamos que a expansão das matrículas de tempo integral no Ensino Médio não contribuiu para ampliar o total de matrículas desta etapa da Educação Básica em todo o país. Ao contrário, entre os anos de 2008 e 2020, as matrículas de Ensino Médio tiveram um decréscimo de quase 830 mil estudantes. Tal decréscimo está diretamente vinculado a um dos efeitos produzidos pela expansão do tempo integral no Ensino Médio, qual seja, o fechamento das matrículas noturnas, como podemos verificar na figura 11. No mesmo período de análise, mais de 1 milhão e 800 mil matrículas de Ensino Médio noturno foram fechadas em todo o país. Cabe ressaltar que a migração dos estudantes do noturno para o tempo integral não ocorre de forma automática, sendo necessário um conjunto de medidas que garantam as condições materiais e objetivas para que eles possam passar o dia inteiro na escola, ainda mais em um contexto de alta desigualdade como é o caso brasileiro. Em nenhum dos estados brasileiros, objetos de nossa análise, encontramos qualquer medida nesta direção, o que contribuiu para reforçar a hipótese de que o Ensino Médio em tempo integral tem servido como catalisador da mudança do tipo de oferta das matrículas, com foco na eliminação do ensino noturno, compreendido, na perspectiva neoliberal, como um empecilho à fabricação dos índices de qualidade educacional.

Figura 11: Gráfico com a evolução das matrículas do Ensino Médio nas redes estaduais no Brasil (2008-2020)



Fonte: elaborado a partir dos dados do INEP (2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2020)

Desse modo, a análise da expansão da política de tempo integral no Ensino Médio brasileiro nos parece um exemplo bastante didático de como a lógica neoliberal opera na e pela desigualdade por meio da política educacional. Além disso, como base nesta análise, pensamos ser possível construir uma interpretação destas políticas também nos termos daquilo que Mbembe (2018) denomina “necropolítica”, ou seja, “a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é” (2018, p. 41). Esta capacidade é também operada por meio da política educacional neoliberal. Quando se fecha, por exemplo, o ensino médio noturno, o que a política educacional está a fazer é colocar para fora do sistema escolar aqueles que, segundo sua lógica, não importam (especialmente em termos de produção dos índices educacionais). Significa, no limite, dizer que são aqueles que podem não existir, inclusive fisicamente, o que leva à necessidade, cada vez mais intensa, de aproximar as pesquisas de política educacional com aquelas produzidas no âmbito do sistema prisional e dos estudos sobre violência.

Assim, é possível verificar pelos exemplos das pesquisas sobre a política de expansão do tempo integral a forma como a política educacional neoliberal gerencia as desigualdades (sociais, espaciais, educacionais) como forma de ampliar a eficiência do próprio sistema, mesmo que isto seja feito às custas da sua própria capacidade de reprodução. Como um dos efeitos desejados de tal política, está, como vimos, a naturalização destas desigualdades, a assunção de que não há alternativa diante do lema “competir ou perecer”.

Problematização semelhante temos encontrado quando analisamos as políticas de formação docente sob a lógica neoliberal. Cabe ressaltar que parte importante das concepções que norteiam tais políticas pode ser encontrada em documentos de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), bem como no site de fundações e instituições privadas, tais como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, atuantes no contexto brasileiro. O que encontramos nas análises destes documentos, na sua efetivação por meio das políticas educacionais é uma concepção que toma a docência como uma ação descontextualizada. Não há, em nenhum dos documentos analisados, cujas análises foram publicadas em diversos artigos nos últimos anos (GIROTTI, 2017; GIROTTI, 2018) uma preocupação sobre as desigualdades, inclusive espaciais, que marcam o contexto das ações e a formação docente. Ao contrário, a formação docente é concebida em termos de desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades, essencialmente de caráter técnico, que podem ser reproduzidas independentemente do contexto.

Um exemplo deste tipo de argumento pode ser encontrado em documento publicado pelo Banco Mundial, em 2015, e que se propõe a apresentar estratégias para aumentar a eficiência dos professores e das professoras no Brasil e na América Latina. Após fazer uma breve caracterização do trabalho docente na região, o documento apresenta um quadro geral no qual constrói uma correlação direta entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a quantidade de tempo que o professor fala sobre conteúdos em sala de aula. Segundo o documento, as escolas que têm maior IDEB são aquelas nas quais os professores passam mais tempo falando sobre conteúdos. Não há uma linha

sequer discutindo os contextos destas escolas. A única coisa que sabemos sobre elas é que estão localizadas no município do Rio de Janeiro. Fora isso, segundo o documento, nada mais importa sobre tais unidades, o que evidencia uma ideia de espaço como pano de fundo, condição para que o abstracionismo pedagógico, do qual trata Azanha, possa operar. Isso nos parece ainda mais absurdo em um contexto de desigualdade socioespacial tão profunda, como é o caso do Rio de Janeiro, no qual, recorrentemente, são noticiados casos de estudantes assassinados (dentro e fora da escola). Cabe ressaltar que não se trata de um equívoco da concepção da política que está expressa no documento do Banco Mundial, mas em sua razão de ser. Na forma como o Banco Mundial e seus diferentes agentes concebem a política educacional, muitas histórias não cabem, como a de Maria Eduarda²⁰ e Marcus Vinícius, jovens cariocas, assassinados em operações policiais nos anos de 2017 e 2018, no Rio de Janeiro. Transformados em estatísticas da violência, estes dois jovens são exemplos brutais do neoliberalismo que se realiza como necropolítica para as populações mais vulneráveis em nosso país.

No entanto, mesmo diante desta brutalidade que avança a passos largos sobre o sistema educacional, as políticas neoliberais continuam a fomentar uma docência que flutua em escolas, sem contexto, bem como um conjunto de mecanismos que visam reduzir a formação de professores à lógica de treinamento técnico. É exatamente isso que encontramos, por exemplo, em um conjunto de vídeos publicados no site da Fundação Lemman, que visam ensinar aos docentes técnicas de gestão da sala de aula. Baseados no livro “Professor Nota 10”, de Doug Lemov, este conjunto de vídeos curtos, com duração entre três e cinco minutos, apresentam o passo-a-passo de como o professor deve fazer para controlar a turma, motivar os alunos, organizar as atividades, entre outras coisas²¹.

²⁰ Maria Eduarda Alves da Conceição, a Duda, de 13 anos, foi morta na quadra de esportes da Escola Municipal Jornalista e Escritor Daniel Piza, em Acari, no dia 30 de março de 2017. Marcus Vinícius da Silva, de 14 anos, foi morto durante operação policial no complexo da Maré, no Rio de Janeiro, no dia 20 de junho de 2018. Em comum: ambos jovens, negros, periféricos, vestindo uniforme escolar.

²¹ Um dos exemplos pode ser encontrado aqui: <https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&ei=UTF->

Em certa medida, esta redução técnica da formação e do trabalho docente atua na direção de um esvaziamento da ação política dos professores e professoras que, em nossa perspectiva, se assenta na defesa da indissociabilidade entre ação e reflexão no trabalho cotidiano docente. Este esvaziamento vai na mesma direção da lógica que separa execução e planejamento e que tem, como vimos, marcado as políticas de currículos padronizados e prescritivos. O gerenciamento/ a gestão da sala de aula surge, deste modo, como parte de um processo que altera, substancialmente, a autonomia dos professores e não está dissociado do gerenciamento das desigualdades que, como demonstramos, está na base das políticas neoliberais.

O que queremos defender aqui é que, para esta lógica de política educacional se reproduzir, faz-se necessária a consolidação de uma ideia de formação docente que, por sua vez, implique na maneira como os docentes concebem a si mesmo e àquilo que fazem. Trata-se, portanto, de uma ação que visa disputar a docência, pelo menos, em duas frentes: de um lado, pelo convencimento da sociedade civil do que a docência deve ser e sobre o que os professores e professoras podem ou não podem fazer; de outro lado, pela disputa da própria subjetividade de professores e professoras como parte essencial do projeto de reprodução da subjetividade neoliberal. Neste segundo aspecto, consideramos que o conceito de performatividade elaborada por Ball (2005) contribuiu no entendimento de como a subjetividade docente está sendo disputada na perspectiva neoliberal. Segundo o autor,

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (2005, p. 543).

[8&p=videos+professor+nota+10+funda%C3%A7%C3%A3o+leman&type=E210BR714G0#id=6&vid=73174e47525c00d8d0b0ad12680fad9f&action=view](https://www.youtube.com/watch?v=8&p=videos+professor+nota+10+funda%C3%A7%C3%A3o+leman&type=E210BR714G0#id=6&vid=73174e47525c00d8d0b0ad12680fad9f&action=view)

Além disso, continua o autor,

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (2005, p. 544).

Em artigo publicado com Márcia Jacomini, em 2019, mobilizamos este conceito para compreender como a participação no Programa Ensino Integral modifica a relação dos professores com os sentidos daquilo que fazem. Um dos elementos que mais nos chamou a atenção, tanto na análise dos documentos que norteavam a política, quanto nas entrevistas com docentes, discentes, coordenadores e diretores de escolas, foi a compreensão de que as escolas participantes do PEI se organizavam pela e para a avaliação constante, em um sistema que lembrava quase um panóptico, sem, no entanto, ser possível identificar o centro da vigilância. Este ambiente tinha sido construído a partir de um conjunto de mecanismos de controle, sendo o principal deles a Avaliação 360º Graus, que pode ser considerada uma destas tecnologias pelas quais a lógica performativa se estabelece no cotidiano escolar. Desenvolvida no mundo empresarial, principalmente no sistema financeiro, este modelo de avaliação é apresentado como um instrumento de aperfeiçoamento profissional, uma vez que possibilita uma avaliação a partir de diferentes sujeitos e variáveis. A principal ideia desta avaliação é que todos os sujeitos do processo educativo possam participar da dinâmica avaliativa. No caso das escolas PEI, as pesquisas desenvolvidas apontam que tal instrumento tem resultado em um mecanismo de pressão e controle sobre as atividades docentes, como podemos verificar nos trechos de algumas das entrevistas realizadas no contexto da pesquisa

Tem um guia de aprendizagem que a gente tem que colocar as competências, habilidades e os conteúdos que a gente tem que dar em um mês. Era fixado na sala de aula. E quem controla aqueles

conteúdos e aprendizagem são os alunos. Eles vão 'ticando' o que você vai fazendo e você vai passar um relatório para eles. E depois o líder de classe é chamado para ser consultado para ver se realmente você deu aquilo. Por isso que eu falei: os dois sentimentos que eu tenho do PEI é controle e vigilância. (Docente PEI 1, março de 2018).

Vou falar para você uma coisa, o que eu vi ali: eu vi o sistema da indústria sendo implantado dentro de uma escola, em que você tem uma linha de produção e o conhecimento é o produto. Os estudantes eram os operários, nós professores éramos os "monte-de-coisa....A coisa que mais me incomodou foi a relação que se estabeleceu entre os alunos e o professor, e a coordenação e a direção. Era assim uma coisa de competição sabe, isso é muito ruim. E o que a gente tinha lá era um estímulo à competição entre professores e professores, alunos e alunos, muito ruim (DOCENTE PEI 3, agosto de 2019).

*Os professores não tinham liberdade para dar aula. A direção cobrava muito. Tinham que preencher muitos papéis. A gente conversava muito com o professor de Filosofia e ele não aguentava. Planilhas, muitos papéis e eles cobravam muito. Mesmo que os alunos não tenham entendido, eles queriam ter dados que aquela matéria foi passada, mesmo se de qualquer forma. Nas paredes da escola ficavam um mural de conteúdo. Durante o semestre o professor tinha que ficar preenchendo se passou aquilo. E durante o bimestre ele tinha que estar com tudo concluído se não ele seria mal avaliado. Esse professor de Filosofia, no meu segundo ano, ele foi cessado. De acordo com a escola, **ele não se encaixava no perfil**. Esta foi a resposta que a direção deu para a gente (Discente PEI I, março de 2019).*

Os relatos anteriores indicam que, ao invés de se apresentar como um mecanismo de aperfeiçoamento profissional, a avaliação 360º tem se configurado como um mecanismo de controle e pressão, dificultando, inclusive, o desenvolvimento de relações de confiança entre docentes e discentes, num verdadeiro clima de vigilância e punição (FOUCAULT, 2011), que suspende a liberdade de ensinar e aprender, presente na LDB/96, e distorce o próprio significado do processo educativo. É interessante notar como este clima de competição e, principalmente, de desconfiança vai configurando o ambiente escolar e que parte disso vai se construindo também por intermédio da adoção de um conjunto de dispositivos técnicos (as planilhas, na fala de um dos entrevistados) que ampliam o sentimento de burocratização do trabalho docente. Do mesmo modo, é importante ressaltar como isso vai se dar pela transformação do espaço escolar, o que pode ser verificado pelo conjunto de instrumentos e documentos pendurados/ colados nas paredes, que reforçam a sensação de

vigilância contínua, territorializando, desse modo, a política neoliberal na escala da sala de aula.

Destaca-se, neste contexto, a vigilância constante realizada pelos líderes de sala que também se dá sobre os temas e conteúdos da aula, como podemos verificar nos relatos a seguir:

Tem a Diretoria de Ensino do lado da escola. E as mulheres de lá iam assistir as apresentações. Tinha uma coisa chamada culminância, que a gente ia apresentar o que a gente fez, quando elas estavam, a diretora ficava acompanhando elas e não deixava a gente falar o que estava acontecendo no espaço, o que a nossa intervenção era. Na intervenção da Ditadura, a gente colocou uma linha do tempo com vários acontecimentos e cada aluno ficava explicando aquilo. Uma dessas mulheres da diretoria entrou na sala e a gente começou a explicar. E eu lembro que estava explicando um cartaz sobre as manifestações. Era uma manifestação do tempo da Ditadura e uma manifestação dos alunos da época das ocupações que apanharam para caramba. Eu estava fazendo esta comparação e a diretora não deixou ela passar no meu painel (Discente I PEI, março de 2019).

O aluno era pressionado de tal forma, não sei se especificamente por conta daquela gestão, que nós tínhamos o clima de delação premiada. Pegavam um aluno, o melhor aluno da sala ou o líder de sala, pegava o diário do professor, pegava as guias de aprendizagem, pegava as agendas, que tudo isso a gente tem que fazer, aí falavam assim: “conta para mim o que é que o professor falou em sala de aula? ele falou disso aqui” e apontava um conteúdo” e o que ele falou, como ele falou disso?”. Eu não sei se isso é inspeção, eu não sei qualificar isso bem. Se é democrático, cadê os outros? Precisa ter mais de um aluno. Cadê a presença daquele pelo qual você está perguntando? Parece uma inquisição, um interrogatório. E isso pressionava os alunos, porque eles colocavam palavras inclusive na boca dos alunos, os alunos se sentiam muito vulneráveis com a coordenação e a direção. E aí ele dizia tudo que o diretor queria certamente, e criava uma situação extremamente desgastante entre professor e o aluno. Depois os alunos não sabiam se delatavam um ao outro, eu vivi ali uma Ditadura Militar (Docente PEI 3, agosto de 2019).

Nos dois relatos anteriores, vai ficando claro como a escala da sala de aula passa a ser cada vez mais construída por relações de controle que visam definir os temas permitidos e proibidos. Se de um lado este controle se dá pela ação da direção/ coordenação da escola, que visa silenciar sobre aspectos curriculares considerados politicamente perigosos, de outro, e isto nos parece mais preocupante, há um incentivo para que os líderes de sala participem deste

processo ao qual uma das docentes entrevistadas denomina de clima “de delação premiada”. Os estudantes são instigados a denunciarem seus professores e professoras, tanto em termos de não cumprimento do currículo prescrito, quando à abordagem de algum tema que possa ser considerado inadequado (as ocupações de escolas e as questões de gênero, por exemplo). Desse modo, a retórica do protagonismo juvenil vai ganhando suas formas reais em termos de desigualdades de direitos e acessos.

Parte desse clima é resultado também de um ambiente de pouca democracia no processo de gestão da unidade escolar, o que fere o princípio da gestão democrática da escola pública presente na Constituição Federal de 1998 e na LDB/96, além da atitude de cesura em relação à produção dos estudantes, narrada no depoimento, que contrasta com a liberdade de ensinar e aprender e o pluralismo de ideias, princípios do ensino previstos na LDB/96. Segundo um dos docentes entrevistados, “*no PEI não tem discussão. A gestão decide e vem de cima para baixo. Eu costumava brincar: é consultivo. Foi muito bom ter a sua opinião, mas a gente decidiu que vai fazer desta forma*”. Um dos estudantes aponta as contradições entre a proposta curricular das escolas PEI e o que de fato se realizava:

No ano que entrei, eles falavam que era uma escola de alunos protagonistas, prezavam a autonomia da gente, mas se você propusesse alguma coisa na escola, eles modificavam tudo e deixam do jeito deles. E você não tinha vontade de fazer nada na escola (Discente PEI 2, março de 2019).

Além disso, a falta de clareza em relação aos critérios pelos quais são avaliados, bem como os usos que serão feitos dos resultados da avaliação, contribuem para criar um ambiente de desgaste emocional e profissional, que vai piorando no decorrer do ano letivo.

Vai chegando no final do ano, as pessoas vão ficando tensas, pois não sabem se vão ficar no outro ano no projeto. As professoras mais sensíveis, elas entram em colapso. E aí, na reunião de HTPC, a diretora chega do nada e diz: vocês mataram a aluna. Aí pensei

comigo: quem surtou? Aí ela falou: é que vocês viraram para a aluna e falaram que ela não tinha mais jeito, que ela já estava reprovada por conta de faltas. (...) E eu quero lembrar aos senhores que tem alguns professores que serão desligados do programa no final do ano. Inclusive você (apontando para uma docente), você é a próxima a sair (Docente PEI 1, março de 2018).

Então o professor não tem que se sentir abalado por uma avaliação, na verdade aquilo é para o crescimento profissional dele. Só que o professor sabe que essa avaliação também está vinculada com a permanência dele ou não no programa. Não adianta você falar que é para o aprimoramento se também é utilizado para a permanência no Programa. E aí acontece que alguns professores se abalam porque a expectativa dele é uma e de repente não se concretiza. E um dado, não sei se você sabe, que essa nota não é somente construída na escola, tem uma interferência, atuação do supervisor e do PCNP, e muitas vezes o que a gente sabe do profissional aqui, na calibragem o supervisor e o PCNP fazem a calibragem pelo que eles vêm de evidências (Docente PEI 4, agosto de 2019).

Nestes dois relatos anteriores, cabe destacar uma das formas pelas quais a política neoliberal produz suas subjetividades. É preciso entender, em nossa perspectiva, que a produção da subjetividade neoliberal da qual falam Dardot & Laval (2016) não pode ser entendida dissociada da produção da condição material de trabalho produzida pelas políticas neoliberais. Os docentes são induzidos a assumirem as políticas neoliberais como suas, no contexto da PEI, porque são colocados diante de um contexto de trabalho precarizado, marcado por vínculos trabalhistas inseguros. Em termos diretos, isso significa dizer que, para continuarem em seus cargos nas escolas de tempo integral, precisam ser bem avaliados na Avaliação 360°. Para tanto, precisam seguir à risca os princípios condutores da política. Portanto, a subjetividade neoliberal é produzida primeiro como farsa, configurando-se como estratégia de sobrevivência diante de uma lógica ampliada de precarização. Tal constatação nos indica, portanto, que toda problematização da subjetividade neoliberal e seu enfrentamento não pode vir dissociada de um debate e enfrentamento das condições precárias de trabalho que estão em sua base, com o risco de incorrer em novos subjetivismos que não tocam no desafio de transformação da base material da sociedade.

Desse modo, este conjunto de relatos individuais indicam como o gerencialismo, entendido como este conjunto de mecanismos e estratégias que

fazem com que a lógica da política educacional neoliberal se territorialize no contexto escolar (em outras palavras, na escala da escola) se articula diretamente com a perspectiva da performatividade, assentada na vigilância constante, travestida de avaliação, tornando cada sujeito participante de sua própria opressão. Como isso, vai se alterando o sentido da docência, da relação ensino-aprendizagem, da própria relação professor-aluno, criando as condições para que o idioma da empresa se torne dominante no contexto escolar.

É interessante verificar como isso aparece na fala dos entrevistados. Quando, por exemplo, um professor é desligado do PEI por não ter o perfil da escola nos parece evidente que neste ato o que está se propondo, mesmo que em uma escala reduzida, é redefinir o sentido da docência por meio de uma política educacional específica. Quando, em outro depoimento, uma docente diz sentir que a escola vivia um clima de delação premiada, temos elementos para compreender como este complexo sistema de vigilância aparentemente parece agir. Chama a atenção o papel que os estudantes desempenham neste processo, em especial, os líderes de sala (denominação que deriva dos líderes de equipes no mundo empresarial). Os possíveis privilégios que podem ter como líderes dependem, substancialmente, da colaboração direta com a gestão escolar, o que, em outros termos, significa delatar outros estudantes e os docentes, estes últimos, de maneira específica, por exercerem a autonomia do trabalho pedagógico, construindo um diálogo crítico e criativo com os currículos padronizados.

Desse modo, o processo de implementação do PEI nos parece um bom exemplo de como as políticas educacionais neoliberais atuam também na escala da escola. Tal atuação que, como vimos, busca modificar, radicalmente, os sentidos da escola e da educação e disputar a subjetividade dos diferentes sujeitos participantes do processo educativo, cumpre importante função para a política educacional neoliberal continuar a ser um mecanismo central de gerenciamento das desigualdades. Assumindo a necessidade da vigilância e da competição como mecanismos sem os quais não há possibilidade de sobrevivência no sistema (escolar e societário), novamente se (re)criam as condições para que as desigualdades sejam vistas como naturais. Coagindo os

docentes a adotarem os currículos padronizados, embebidos da narrativa neoliberal, como condição para demonstrar o perfil de aderência ao projeto e permanecer na escola (e no emprego), vai se construindo a condição de esvaziamento da ação política docente e reafirmando a sua dimensão de executor. E, por isso, as políticas educacionais neoliberais têm incidido cada vez mais sobre a formação docente, buscando, ali também, constituir a hegemonia da racionalidade técnica.

Portanto, o conjunto de pesquisas que realizamos nas últimas décadas indicam que o contexto neoliberal e sua incidência sobre as políticas educacionais produziram as primeiras interseções entre os campos de pesquisa dos saberes docentes e da Geografia da Educação. Esta interseção, no entanto, mais forçada do que planejada, ainda nos parece uma ação externa aos campos e, por isso, o que faremos na seção final desta tese, é apontar a potência que o encontro entre estes dois campos pode significar para pensarmos a formação docente em Geografia para além da lógica neoliberal. Em nossa perspectiva, a interseção dos dois campos como projeto pode se dar a partir da problematização da ideia de espaço que tem subsidiado as políticas neoliberais, inclusive em Educação. Pensamos que esta ideia de espaço, como pano de fundo, palco e receptáculo, contribui para reforçar uma dissociação entre Educação e sociedade, levando a uma certa naturalização das desigualdades educacionais e sociais. Por isso, iremos defender na próxima seção desta tese, que a formação docente, a partir de uma outra concepção de espaço, articulando as pesquisas no campo da Geografia da Educação e dos saberes docentes, pode se configurar como um importante momento de enfrentamento à racionalidade neoliberal que tem hegemonizado as políticas educacionais na atualidade. “Pensar o espaço para nele se organizar e nele combater”, como apontou Lacoste em seu célebre texto, nos parece uma máxima ainda válida a partir da qual pensamos ser possível defendermos a necessidade de reconhecer a condição espacial da formação docente de Geografia como parte de um projeto ampliado de luta por outros sentidos de Educação e de sociedade.

3.3 A condição espacial da formação docente em geografia

Como vimos na primeira parte desta tese, a Geografia da Educação surge, no contexto internacional, articulada, de forma ainda recorrente, à Geografia Teórica (mesmo que vejamos surgir novas epistemologias neste campo recentemente), sendo, portanto, um importante instrumento de planejamento e ação estatal sobre os diferentes aspectos da Educação, com especial destaque às políticas educacionais. Nesta concepção, a relação entre o espacial e o educacional aparecem dissociadas, sendo que o educacional se articula com o espacial em termos de localização, distribuição e organização. Nestes termos, a análise espacial que serve ao processo educacional é aquela que considera os objetos, processos e dinâmicas educacionais em termos de alocação em uma superfície, com o intuito de amplificar a eficiência, seja dos serviços educacionais oferecidos, seja em termos de ampliação da extração de lucros com a oferta destes serviços. Desse modo, é possível afirmar que, neste primeiro contexto de surgimento da Geografia da Educação, com base na epistemologia positivista, a reflexão epistemológica sobre o espacial assume a perspectiva newtoniana: do espaço como receptáculo.

Como vimos na seção anterior, esta concepção é facilmente apropriada na lógica de elaboração e implementação das políticas educacionais neoliberais que visam, sobretudo, ocultar as desigualdades socioespaciais inerentes ao modo de produção capitalista. Deste modo, não nos interessa uma compreensão da Geografia da Educação em uma perspectiva teórica que a toma como um instrumento, um saber-fazer específico a serviço de um projeto de ampliação de lógicas que, ao mesmo tempo que aumentam a eficiência da política, resultam em menos direitos, mais desigualdade e mais violência.

Do mesmo modo, vimos que o campo dos saberes docentes tem se constituído a partir de uma crítica ampliada ao processo de precarização do trabalho e da formação docente, diretamente atrelada à tentativa neoliberal de redução do professor e da professora a uma dimensão técnica. Nos três autores que reunimos nesta tese e que, de maneira arbitrária, classificamos como

fazendo parte deste campo de pesquisas e atuações sobre os saberes docentes, encontramos esta crítica, ao mesmo tempo em que verificamos um conjunto de proposições que visam construir caminhos e alternativas ao fatalismo neoliberal que busca fagocitar à docência e a Educação. Um dos aspectos que destacamos nas análises feitas das principais ideias dos três autores diz respeito à importância que eles dão à concepção dos saberes docentes e da própria docência como contextual. De diferentes formas, os três autores indicam que não é possível dissociar os saberes docentes dos sujeitos que os produzem, dos contextos em que são produzidos e das instituições nas quais circulam e das quais fazem parte. Em nossa perspectiva, esta ênfase aos contextos é o ponto nodal a partir do qual gostaríamos de apresentar a nossa tese acerca da condição espacial da docência e dos possíveis desdobramentos que isso pode trazer para a formação e ação dos professores.

Por isso, pensamos que uma formação docente em Geografia que se coloque na contramão à lógica neoliberal da qual tratamos em diferentes momentos deste trabalho poderia se assentar nas seguintes premissas, que buscaremos desenvolver nos tópicos a seguir.

3.3.1 Retomando a centralidade do espaço na formação docente em geografia

Como demonstrado no decorrer desta tese, de maneira hegemônica, o neoliberalismo tem difundido, por meio também das políticas educacionais, uma lógica de compreensão do espaço. Tal lógica assenta-se na ideia de que os processos ocorrem no espaço, sendo este apenas o receptáculo daqueles. Tal ideia, como tentamos demonstrar no decorrer da tese, nada tem de ingênua ou de equivocada, mas se constitui como um dos pilares pelos quais as desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista, e que só podem se reproduzir espacialmente, são escamoteadas, apresentadas como naturais e, portanto, próprias do desenvolvimento individual, parte do aperfeiçoamento societário que a lógica neoliberal e os seus ideários propõem.

Para que possamos avançar em uma formação docente que possibilite outro olhar sobre a forma como a lógica de reprodução capitalista se apropria do conceito de espaço e busca consolidar uma ideia sobre ele, é fundamental que reafirmemos outros fundamentos pelos quais articulamos Educação, sociedade e espaço. Desse modo, é preciso reafirmar que as análises que temos construído, seja das políticas educacionais, seja dos processos de formação continuada de professores no contexto brasileiro, a partir da Geografia da Educação e dos saberes docentes, partem de outro lugar epistemológico para pensar e propor o espaço, em diálogo com o conjunto de debates travados, principalmente, a partir da década de 1970, na Geografia brasileira e que se convencionou chamar de “Geografia Crítica”. Preferimos denominá-los no plural (Geografias Críticas), uma vez que reconhecemos uma importante diversidade teórico-metodológica dos diferentes autores e autoras que contribuíram na construção deste momento de virada epistemológica da Geografia brasileira, mesmo compreendendo que, na base, há uma unidade de compreensão da necessidade de repensar a relação do conhecimento geográfico com a sociedade brasileira.

Assim, a ideia de espaço que consideramos fundamental para pensarmos e propormos processos de formação docente em Geografia deriva da

compreensão materialista histórico-dialética, assumindo, desse modo, o espaço enquanto produção social. Se as relações sociais capitalistas de produção são fundadas na luta de classe e em sua complexificação recente (MATTOS, 2019, ANTUNES, 2020), o espaço, produto, mas também condição destas relações, expressa e está relacionado às principais contradições sociais. Afirmar que o espaço é, ao mesmo tempo, meio, produto e condição para que as relações sociais de produção capitalista se reproduzam é afirmar que, por ele, se repõem as condições de reprodução da acumulação primitiva do capital, ou seja, aquelas que recriam as contradições entre as duas principais classes desta sociedade e que constitui o próprio espaço como mercadoria (CARLOS, 2015). Segundo Carlos (2015), se a produção do espaço é anterior ao modo de produção capitalista, remetendo à própria condição de humanização, “no capitalismo, essa produção adquire contornos e conteúdos diferenciados dos momentos anteriores” (p. 64). Para a autora,

Nesse contexto, o próprio espaço assume a condição de mercadoria como todos os produtos dessa sociedade. A produção do espaço se insere, assim, na lógica de produção capitalista que transforma todo produto dessa produção em mercadoria. A lógica do capital fez com que o uso (acesso necessário à realização da vida) fosse redefinido pelo valor de troca e, com isso, passasse a determinar os contornos e sentidos da apropriação do espaço, pelos membros da sociedade (CARLOS, 2015, p. 64)

Desse modo, o espaço produzido no capitalismo é, por fundamento, desigual, tanto no que se refere ao poder dos diferentes sujeitos desta sociedade de produzi-lo, seja no que concerne às possibilidades de apropriação, definidas, inclusive por condições jurídico-políticas bastante específicas, dentre as quais, destaca-se a noção de propriedade privada, surgida no contexto da ascensão da burguesia como classe dominante a partir de século XVIII, em diferentes partes do mundo. A propriedade privada é, portanto, a forma jurídico-política do espaço no capitalismo, mediação necessária para a reprodução das relações sociais de produção.

Tendo como referência esta compreensão da produção do espaço, assumimos também a conceituação teórica proposta por Santos (2014) do espaço como um conjunto indissociável de sistema de objetos e sistema de ações, reconhecendo suas convergências e divergências com outros autores e autoras já citados nesta tese, que pensam o espaço como socialmente produzido. Esta indissociabilidade pressupõe reconhecer que a mera compreensão da materialidade do espaço não se constitui como processo analítico suficiente para entender os seus múltiplos sentidos no modo de produção capitalista. A materialidade é indissociável das ações que lhe dão movimento, ao mesmo tempo em que as ações são condicionadas pela materialidade, transformando-a.

Focar na indissociabilidade entre objetos e ações no entendimento do espaço contribui também para enfatizar a sua dimensão social, indicando que o seu entendimento passa, necessariamente, pela análise dos processos e contradições que marcam a sociedade que o produziu e que também foi por ele, de algum modo, produzida, retomando o conceito de prático-inerte proposto por Sartre e mobilizado por Santos (1996) para conceituar o espaço²². Nestes termos, deveria interessar tanto às pesquisas em Geografia da Educação quanto aos saberes docentes investigar como os diferentes sujeitos se apropriam dos objetos, produzindo, pelas ações, novas espacialidades, repondo o desafio de pensar a relação intrínseca entre o educacional e o espacial, uma das principais características epistemológicas que emerge do movimento da virada espacial na Geografia e nas Ciências Humanas principalmente a partir do final da década de 1970.

²² O prático-inerte é reflexo puramente objetivo do homem, isto é, a ação depositada nas coisas, algo que é mais ou menos externo ao homem, mas que lhe pertence. É a ação cristalizada nas formas materiais, nas formas jurídicas, nas formas culturais, nas formas morais. A atividade do homem retornada, como diz o próprio filósofo. Não significa recriar um certo determinismo, mas reconhecer a inércia do que existe. A ação é capaz de transformá-lo, mas toda ação parte, se localiza, se situa nesse prático-inerte. Portanto, a existência defronta-se com o prático-inerte, com aquela objetivação da ação, com aquela prática depositada nas coisas que faz parte da situação e, portanto, da nossa existência. Quando chegamos ao mundo, passamos a integrar um meio material, um contexto cultural, religioso, moral, econômico, que podemos, até certo ponto, transformar. Não há existência que se defina sem considerar esse prático-inerte. Não há situação concreta que não seja construída sem a mediação dessa ação cristalizada (SILVEIRA, 2006, p. 87).

Como demonstramos em texto anterior (GIROTTI & PAVESI, 2021) e já discutimos na introdução desta tese, em termos gerais, a virada espacial pode ser compreendida como um processo de revalorização da dimensão espacial dos fenômenos nas pesquisas em Ciências Sociais. No caso das pesquisas desenvolvidas no âmbito da Geografia, em especial na Geografia Urbana, tal virada espacial vem acompanhada da mudança na compreensão do espaço, tomado não como pano de fundo das ações sociais, mas em relação dialética com a sociedade e todas as suas contradições (de classe, raça, gênero etc.). Como aponta Soja

A estrutura do espaço organizado não é uma estrutura separada, com suas leis autônomas de construção e transformação, nem tampouco é simplesmente uma expressão da estrutura de classes que emerge das relações sociais (e, por isso, a e-espaciais?) de produção. Ela representa, ao contrário, um componente dialeticamente definido das relações de produção gerais, relações estas que são simultaneamente sociais e espaciais (1993, p.99).

Neste processo de renovação teórico-metodológica, emergem duas categorias de análise que tem se consolidado nas análises espaciais a partir de sua assunção como produção social: de um lado, o reconhecimento da multiescalaridade dos fenômenos e, do outro, a apreensão do desenvolvimento geográfico desigual. Em ambos os casos, tais categorias buscam possibilitar aos pesquisadores e pesquisadoras um entendimento da espacialidade dos fenômenos na dinâmica atual do modo de produção capitalista, visando, neste sentido, à construção de análises que imbricam expressões particulares da totalidade social, em acordo com o método materialista histórico-dialético.

No âmbito das pesquisas que assumem a concepção crítica da realidade, isso significa adotar o pressuposto de que “a reestruturação geográfica da economia espacial é sempre desigual; portanto, a reestruturação urbana em uma região da economia nacional ou internacional pode ser acompanhada, tanto em qualidade ou quantidade, natureza ou intensidade, por uma reestruturação em outra região” (SMITH, 2007, p.20). Trata-se, neste sentido, de reconhecer o desenvolvimento geográfico desigual como uma das

condições de reprodução do capitalismo desde o seu processo de formação. Se antes tínhamos uma dinâmica espacial marcada pelo avanço sobre novas fronteiras, ou seja, espaços ainda não hegemonzados pela lógica do capital, o que vemos agora, em um mundo globalizado, é a produção de novas desigualdades geográficas a partir da revalorização/ desvalorização de espaços já incorporados e produzidos a partir da lógica de produção capitalista.

Nestes termos, a desigualdade deixa de ser entendida como um reflexo do desenvolvimento capitalista, mas como meio, condição e produto dele, como dito anteriormente. Com isso, a interpretação geográfica não apenas identifica essas desigualdades apreendidas pelas diferentes escalas, mas explica que esta é a forma que o capitalismo tem de se reproduzir espacialmente (HARVEY, 2015), trazendo à luz a ideia de complexidade espacial. Considerando ser próprio do modo capitalista de produção um desenvolvimento contraditoriamente desigual e espacializado, a diferenciação geográfica, retratada nas paisagens, revela e esconde uma sobreposição de camadas que ficam evidentes em pequenos recortes escalares, como em um bairro ou num conjunto de ruas. A complexidade espacial, portanto, está em reconhecer a existência dessa situação geográfica, percebendo que a paisagem não é um produto passivo do capital, mas que ela também produz tais relações espaciais (HARVEY, 2016).

Um dos elementos que consideramos fundamental neste processo é reconhecer as especificidades da formação socioespacial brasileira. Isso significa que não é possível discutir a política educacional neoliberal no Brasil sem um debate mais amplo sobre os sentidos que a formação socioespacial brasileira tem cumprido, desde sua incorporação, violenta, no modo de produção capitalista, a partir da lógica colonial. Neste sentido, os debates e as questões trazidas por Milton Santos nos ajudam a problematizar aquilo que o autor denominou “formação socioespacial”. Segundo ao autor,

Se a Geografia, ou, para os menos paroquialistas, as ciências do espaço, desejam interpretar o espaço humano como o fato histórico que, antes de tudo, ele é, só a história da sociedade mundial e a história da sociedade local podem servir como fundamento à compreensão da realidade espacial e aos esforços para transformá-la, pondo-a a serviço

do homem. Pois a história não se escreve fora do espaço e o próprio espaço sendo social, não há sociedade a-espacial (SANTOS, 1978, p. 201).

É nestes termos que pensamos ser fundamental reconstruir, teórica e metodologicamente, a forma como pensamos a Educação, as políticas educacionais e a formação de professores, articulando-as a partir de uma teoria social do espaço e reconhecendo as especificidades de nossa formação socioespacial. Em nossa perspectiva, pensar a escola pública no Brasil é discuti-la no interior de uma formação socioespacial marcada por amplos processos de desigualdades, de racismo estrutural (2019), de violência e de violação de direitos básicos. Isso pode nos ajudar a evitar interpretações reducionistas na relação entre escola, espaço e desigualdade, que resultam também em propostas políticas que centram na escola e em seus sujeitos a responsabilidade pelo combate à desigualdade.

A partir desta conceituação, enfatizamos também como o político, tomado como dimensão do real, na proposição apresentada por Chantal Mouffe (2015)²³ pode ser entendido como produtor de espaço, o que coloca a necessidade de entendimento das dimensões desiguais de poder na contemporaneidade. Pensar a política educacional, como uma das formas do político na atualidade, busca reafirmar o entendimento de que o espaço importa nos sentidos difundidos por tais políticas, não sendo mero pano de fundo para as ações. Produzir novos espaços, configurando exclusões, segmentações e desigualdades deve ser entendido, em nossa perspectiva, como pressupostos da política educacional sob a égide neoliberal e não como equívoco/ erro de sua condução, como tentamos demonstrar no decorrer desta tese.

²³ O mais importante se refere à distinção que pretendo fazer entre a “política” e o “político”. Na verdade, na linguagem corrente não é muito comum se falar sobre o político: penso, porém, que essa distinção abre novos e importantes caminhos de reflexão, e muitos teóricos políticos a estão adotando (...) se quisermos expressar essa distinção de maneira filosófica, poderíamos dizer, recorrendo ao repertório heideggeriano, que a política se refere ao nível ôntico, enquanto o político tem a ver com o nível ontológico. Isso significa que o ôntico tem a ver com as diferentes práticas da política convencional, enquanto o ontológico refere-se precisamente à forma em que a sociedade é fundada (2015, p. 7 e 8).

Tal compreensão traz alguns desdobramentos metodológicos. O primeiro deles se refere ao entendimento de que há, subjacente à política educacional, uma lógica espacial. Há, portanto, sempre um espacial no educacional, explícito ou não. Compreendê-la é uma das formas de entender os sujeitos e as intencionalidades que estão na base de ambas. Por isso, ao pensarmos, por exemplo, na localização de um programa, projeto ou unidade escolar, interessamos discutir que lógica (social e espacial) ela expressa. Configura novos espaços de afirmação de direitos ou de segregação, exclusão, violência? Quando pensamos, por exemplo, na localização das unidades escolares que fecharam as turmas noturnas nos últimos 10 anos no estado de São Paulo (GIROTTI, 2019), ampliamos o olhar para além da mera estatística, compreendendo a intrínseca relação entre escola e comunidade, bem como as diferentes escalas geográficas de poder que fazem a mediação desta relação. Assim, a localização das escolas que fecharam as turmas noturnas se torna um importante ponto de partida para o entendimento de intencionalidade e de processos muitas vezes não explícitos na política educacional e que se inserem em projetos societários mais amplos.

Por isso, é preciso assumir as localizações enquanto socialmente produzidas e não como pontos desconectados em uma compreensão absoluta de espaço. Com isso, o foco deixa de ser a localização em si e passa ao processo de produção de tais localizações como expressão da produção social do espaço. É disso que tratamos quando falamos da lógica espacial das políticas educacionais, do educacional como espacial. Quando nos perguntamos, por exemplo, sobre a distribuição das escolas do Programa Ensino Integral na rede estadual de Educação de São Paulo, interessamos compreender como ela expressa um entendimento da produção do espaço do qual a política educacional, por meio dos seus diferentes sujeitos, mesmo que de forma desigual, participa ativamente.

Tal compreensão de espaço traz importantes implicações no processo de formação docente em Geografia. Em primeiro lugar, leva à necessidade de uma articulação cada vez mais intensa entre os debates didático-pedagógicos e os fundamentos epistemológicos da ciência Geográfica, fugindo dos lugares

comuns que têm marcado a relação entre estes conhecimentos, seja pelo entendimento de que os fundamentos epistemológicos seriam condições suficientes para a formação docente, seja pelo excesso de ênfase no debate metodológico que, em nossa perspectiva, reforça a separação entre planejamento e execução que, como vimos, tem se destacado como uma das principais características das políticas neoliberais. Defender a articulação entre os fundamentos didáticos-pedagógicos e os epistemológicos da ciência geográfica significa afirmar que, no contexto da formação e ação docente, são indissociáveis, uma vez que a concepção de Geografia na qual se assenta a ação docente influencia a concepção de Educação, sendo o inverso também verdadeiro.

Desse modo, como partimos do pressuposto de que tanto a concepção de Geografia quanto a de Educação dependem substancialmente da concepção de espaço na qual se assentam, defendemos ser fundamental que tal concepção seja, a todo momento, problematizada no processo de formação e ação docente. Cabe ressaltar que outras concepções, como as de sujeito, tempo, sociedade, entre outras, aparecem com importante centralidade no processo de formação docente. No entanto, a concepção de espaço continua, na maioria das vezes, não problematizada, como demonstramos na primeira parte desta tese, reafirmando a sua presença como natural, palco, pano de fundo, receptáculo, entre outros termos que poderíamos utilizar para demonstrar a ausência de uma reflexão que toma o educacional como espacial e, portanto, como produção socialmente referenciada.

Em nossa perspectiva, o deslocamento do debate espacial na formação docente em Geografia poderá trazer importantes implicações no que diz respeito ao diálogo com o campo dos Saberes Docentes. Como vimos na segunda parte da tese, apesar de haver uma importante preocupação dos autores com a necessidade de contextualização dos saberes docentes, seja reconhecendo as diferentes fontes e necessidade de comunicação pública deles, como vimos na obra de Tardif, seja localizando-os em um contexto institucional específico, qual seja, a escola, conforme problematizado por Nóvoa e Azanha, pouco está presente uma reflexão sobre a condição espacial destes saberes. É possível

afirmar que é na obra de Azanha que mais identificamos esta preocupação com a crítica à escola como pano de fundo, em especial, no debate que o autor traz acerca do abstracionismo pedagógico e da necessidade de reconhecer o cotidiano escolar principalmente naquilo que ele traz de singularidade na compreensão do fenômeno educativo. Tal singularidade também se expressa em termos espaciais, quando, por exemplo, o autor afirma a necessidade de reconhecermos que a escola tem CEP, está em algum lugar e que isso importa, mesmo não havendo um desdobramento epistemológico acerca da concepção de espaço expressa nesta discussão.

Por isso, pensamos que a reflexão sobre o espacial, a partir das contribuições das Geografias críticas, pode trazer mudanças no entendimento dos saberes que os professores e professoras de Geografia mobilizam e produzem tanto no contexto da formação inicial quanto nos de ação profissional. Além disso, podem dar ênfase à importância destes saberes no processo de produção do espaço escolar e da singularidade da qual trata Azanha, que se expressa no cotidiano das escolas, uma vez que a concepção de espaço dos docentes condiciona diretamente a maneira como eles mobilizam diversos processos e elementos da ação profissional. Ao elaborarem processos avaliativos, ao recontextualizarem conteúdos, ressignificando lógicas curriculares, ao dialogarem com materiais padronizados, ao atuarem nos conselhos de escolas, ao dialogarem com a representação estudantil, ao construírem relação com outros movimentos e coletivos que compõem o espaço da comunidade escolar e seu entorno, nestas diferentes ações, nas quais vão construindo as especificidades dos saberes docentes, a concepção de espaço importa e, por isso, não pode ser tomada como indiferenciada, mas mediadora do processo de formação docente, entendido como um dos fundamentos da ação.

Por isso, defendemos que a primeira intersecção entre os campos da Geografia da Educação e dos saberes docentes pode ser encontrada na ressignificação da ideia de espaço que até aqui ainda parece dominar os dois campos, como demonstramos no decorrer da tese. Se, de um lado, ainda temos um campo da Geografia da Educação que pouco avançou em relação aos

fundamentos teóricos que estão em sua origem, em especial, nos contextos alemão, inglês e francês, muito atrelado a uma Geografia Pragmática, assentada nas técnicas de análise espacial, com pouca ou nenhuma reflexão epistemológica sobre o espaço, de outro, temos, no campo dos saberes docentes, considerando as obras dos três autores analisados nesta tese, tentativas de anunciar a importância do espaço, sem, no entanto, um cuidado com o aprofundamento desta ideia. Colocar o espaço no centro da reflexão destes dois campos, mediados pela formação docente em Geografia nos parece uma excelente oportunidade para reconhecer a Geografia desta formação que se expressa, parafraseando Azanha, no entendimento de que os professores são professores em algum lugar. E este lugar importa, não como receptáculo neutro da ação docente, mas como produto, condição e meio desta ação. Os conhecimentos, processos e reflexões sobre a própria docência são espacialmente situados e trazem em seu bojo um conjunto de movimentos, contradições e tensões que marcam o próprio desenvolvimento geograficamente desigual do modo de produção capitalista. Construir-se professor em um lugar significa também construir um lugar a partir do qual a docência se constrói, desconstrói e reconstrói como experiência coletiva. Entender este lugar como resultado da ação, desigual e combinada, de variados processos e sujeitos, traz a potência do entendimento de que, apesar das inúmeras tentativas de controle e padronização próprias da lógica neoliberal, há sempre algo de incapturável na ação docente e em sua espacialidade.

É importante dizer que não somos ingênuos nesta problematização acerca do espaço na formação docente em geografia. Como temos estudado em diferentes contextos, a lógica neoliberal de política educacional tem produzido uma condição objetiva da ação docente que visa, a todo o momento, expropriar os professores dos lugares de construção de suas ações docentes, ampliando mecanismos de precarização do trabalho dos professores e professoras como temos demonstrado no caso das lógicas gerenciais implementadas no Programa Ensino Integral. Empurrados para uma carga horária enorme, como condição de sobrevivência material diante de uma carreira cada vez mais aviltada, sem a segurança da estabilidade, os professores e as professoras flutuam entre

diferentes escolas, sem permanecer, sem direito ao tempo de ficar e produzir vínculos (com o lugar e seus sujeitos, com a profissão). O projeto neoliberal de espaço docente é fundado na tentativa de expropriação contínua, o que não difere da ideia hegemônica de produção do espaço no capitalismo. Por isso, a luta pela produção do espaço da e na docência atravessa não apenas a escala da escola, mas se encontra com as diferentes lutas pelo espaço que marcam o capitalismo, revelando que, mesmo não problematizado, o espaço importa.

Aqui é possível estabelecer diálogos com dois conceitos que nos parecem pertinentes para entendermos de que modo esta incorporação do conceito de espaço como produção social no contexto de aprofundamento da crise de reprodução do modo de produção capitalista pode ampliar a ideia de formação e ação docente. Referimo-nos ao conceito de “expulsões”, elaborado por Sassen (2016) e de “pertencimento”, elaborado por Hooks (2022). Ambos, em nossa perspectiva, fazem referências direta ao modo como o capital produz uma ideia e uma prática hegemônica do espaço, calcada, sobretudo, em violências. Tais violências, desigualmente distribuídas (em termos de raça, gênero, classe, geografia) se assentam na necessidade contínua, no modo de produção capitalista, de tornar tudo mercadoria, mesmo que isso signifique aniquilar parte da vida do planeta e dos seus diferente sujeitos.

Sassen se refere a esta lógica a partir do conceito de expulsão. Segunda a autora,

O conceito de expulsão leva-nos além daquela ideia de que nos é mais familiar da desigualdade crescente como forma de entender as patologias do capitalismo global atual. Também põe em primeiro plano o fato de que algumas formas de conhecimento e inteligência que respeitamos e admiramos muitas vezes estão na origem de longas cadeias de transação que podem terminar em simples expulsões (...) Os instrumentos para sua realização vão desde políticas elementares até instituições, sistemas e formatos organizacionais intrincados. Um exemplo disso é o grande aumento da complexidade dos instrumentos financeiros, produto de cursos brilhantes e criativos de matemática avançada. No entanto, quando utilizada para criar um tipo especial de hipoteca subprime, essa complexidade acabou levando, alguns anos mais tarde, à expulsão de milhões de pessoas de seus lares nos Estados Unidos, na Hungria, na Letônia e em outros países. Outro exemplo é a complexidade dos componentes legais e contábeis dos contratos que permitem um governo soberano comprar vastas

extensões de terra em outro Estado-Nação soberano, como uma espécie de extensão de seu próprio território – para produzir alimentos para suas classes médias, por exemplo -, expulsando, ao mesmo tempo habitantes dos povoados e acabando com a economia rural local. Mais um exemplo é a brilhante engenharia que nos possibilita extrair de forma segura o que queremos das profundezas de nosso planeta enquanto desfiguramos, *en passant*, sua superfície. Nossas economias políticas avançadas criaram um mundo em que a complexidade tende a produzir brutalidades elementares com demasiada frequência (2016, p. 9 e 10).

Um dos aspectos mais importantes do conceito de expulsão proposto pela autora diz respeito à compreensão deste fenômeno como resultado do avanço da ciência e da técnica e de sua incorporação cada vez mais efetiva na lógica de reprodução capitalista. Não se trata, assim, de expulsões produzidas pelo atraso ou pela falta de conhecimento, mas como resultado direto de um modelo civilizacional que redefine os sentidos do conhecimento na direção de um projeto de sociedade na qual a riqueza se encontra cada vez mais concentrada. É a partir desta compreensão que a autora irá reafirmar a ideia de que as expulsões ocorrem em um contexto no qual o capitalismo reafirma a sua tendência de formação predatória.

Minha tese é a de que estamos assistindo à constituição não tanto de elites predatórias, mas de formação predatórias, uma combinação de elites e de capacidades sistêmicas na qual o mercado financeiro é um facilitador fundamental, que empurra na direção de uma concentração aguda (2016, p. 22)

A cada novo mecanismo financeiro, a cada inovação tecnológica, deparamo-nos com um novo conjunto de expulsões que atuam no sentido de ampliar a concentração no topo. Com isso, vai se reproduzindo uma lógica hegemônica do espaço no capitalismo através do qual cada vez menos sujeitos têm direito de pertencer a algum lugar. Em um mundo marcado por expulsões sistêmicas, parece-nos cada vez mais distante o direito ao pertencimento, de “encontrar o meu lugar neste mundo, experimentar a sensação de retorno ao lar, a sensação de estar ligada a um local” (Hooks, 2022, p. 22).

Em um dos seus últimos livros, Hooks discute o tema do pertencimento, caro a tantos homens e mulheres negros nos EUA, no Brasil e em diversas partes do mundo, principais alvos dos processos de expulsão fundantes da formação predatória capitalista. Ao tratar do tema, Hooks demonstra como a expulsão, da qual trata Sassen, não é novidade na forma como a população negra vivencia o espaço no capitalismo. Desde o intenso processo de acumulação primitiva, marcado pela violência da escravização em massa, tal população tem lutado cotidianamente para fazer valer o direito de pertencer, produzindo outras lógicas espaciais para além da lógica predatória capitalista. Esta constatação presente no texto de Hooks apenas confirma o lugar da violência na origem do modo de produção capitalista, bem como o seu papel fundamental no processo de reprodução.

Diante deste quadro traçado pelas duas autoras, é possível imaginar que a disputa pelo espaço, em termos de concepção e de prática social, atravessa o próprio processo societário contemporâneo. É isso que estamos a dizer quando nos referimos à disputa pelo espaço na e da docência, que dialoga com as outras lutas pelo espaço que marcam o momento contemporâneo. Isso significa também reconhecer que o espaço da docência tem sido marcado por lógicas contínuas de expulsões, tanto aquelas que afetam diretamente os docentes (a deslegitimação dos conhecimentos, como o principal deles), quanto as que afetam a comunidade escolar, de maneira geral. Quando analisamos, por exemplo, o fechamento em massa de turmas noturnas de Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras na última década, estamos falando de um amplo processo de expulsão.

Por isso, pensamos ser fundamental disputar o sentido do espaço na formação e na ação docente como forma de enfrentar as lógicas contínuas de expulsão, intensificadas pelos mecanismos complexos de política educacional neoliberal, buscando reconstruir o espaço escolar a partir de lógicas de pertencimento. Nestes termos, encontramos diálogo bastante profícuo com as proposições de Nóvoa discutidas na parte dois desta tese, acerca do papel da docência na construção de um novo sentido público da educação e da escola. Tal construção, em nossa perspectiva, para não soar ingênua, precisa,

necessariamente, assentar-se em uma concepção de espaço, entendendo-o como produção social, disputada em termo de expulsão e pertencimento. Construir o novo sentido público da educação significa, nestes termos, denunciar toda e qualquer forma de expulsão, bem como os seus sujeitos e processos, ao mesmo tempo em que pressupõe anunciar caminhos para a construção de um espaço escolar que possibilite aos diferentes sujeitos o direito de pertencer. São complexos os processos que levam à construção deste novo sentido público da Educação e seria ingênuo, de nossa parte, apenas fazer uma alusão panfletária a eles. No entanto, pensamos que, entre tais processos, a disputa pelo espaço na e da docência nos parece fundamental. Fundar a nossa espacialidade em termos de expulsões ou pertencimentos envolve um conjunto de escolhas éticas e políticas que não podem ser postas de lado no processo de formação e ação docente. Ao contrário, tais escolhas fundam o sentido da docência que construímos e, com isso, abrem a possibilidade de disputa sobre o espaço, a Educação e o futuro.

Desse modo, ao assumir esta compreensão do espaço como produção social, os dois campos interseccionados podem trazer possibilidades de, pelo menos, problematizar o sentido hegemônico da relação entre o espacial e o educacional no neoliberalismo, desnaturalizando a ideia da desigualdade que está ali expressa. Para isso, uma outra concepção nos parece fundamental, a de escala, que iremos abordar, na próxima seção desta tese, como uma outra possível intersecção entre os dois campos, implicando diretamente no processo de formação docente em Geografia.

3.3.2 *A multiescalaridade da ação e da formação docente*

A disputa por um outro conceito de espaço e sua mobilização sobre a formação e a ação docente pressupõem um aprofundamento epistemológico que reconheça a necessidade de avançarmos para o entendimento da articulação entre sujeitos, processos e dinâmicas que estão na ordem da produção social do espaço no capitalismo. Neste sentido, para que possamos ir além do sentido absoluto da localização, uma das características do espaço como receptáculo que tem marcado a tradição hegemônica deste conceito no capitalismo, faz-se necessário retomarmos a ideia de “escala”, central no processo de virada epistemológica da Geografia na década de 1970.

Castro (2002) faz uma ampla revisão de como tal conceito vem sendo tratado na Geografia, bem como sua apropriação em diferentes áreas do conhecimento. Segundo a autora, ainda permanece certa confusão teórica entre a ideia de escala geográfica e cartográfica, o que acaba por produzir uma redução quantitativa do conceito. Isso coloca a necessidade de retomar a escala como um problema epistemológico da Geografia, o que, entre outras coisas, significa compreender que a escolha da escala de interpretação da realidade exprime uma intenção deliberada do sujeito de observar o seu objeto e, no limite, a si mesmo.

Em texto de 2014, a autora retoma esta discussão, apresentando uma importante síntese acerca do problema da escala nas pesquisas em Geografia. Segundo a autora,

1. A escala não existe, o que existe é o fenômeno; 2. A escala é uma estratégia intelectual para abordar o real; 3. A escala como medida é uma abstração ou convenção; 4. A escolha da escala define o que é significativo no fenômeno, o que terá visibilidade; 5. Quando a escala muda, as variáveis significativas do fenômeno mudam; 6. As variáveis explicativas para fenômenos numa escala não são transferíveis, seja para o mesmo fenômeno ou para outro, em outra escala; 7. Não há hierarquias entre escalas, cada escala revela um conjunto de causalidades específicas; 8. A microescala não é menos complexa do que a macroescala (p. 92).

Fica evidente na proposição da autora o entendimento de que a escala não é um *a priori* da pesquisa, mas é construída a partir das escolhas teóricas e metodológicas do pesquisador e da interpretação inicial que constrói do fenômeno a ser analisado. Como aponta a autora, o problema da escala é muito mais de ordem fenomenal do que dimensional. Tal concepção aponta que a escala não pode ser concebida apenas como uma decisão técnica de análise do real, mas deve estar inserida em um debate sobre os fundamentos epistemológicos da Geografia, com destaque para a ideia de espaço que subjaz a perspectiva da escala. Se o espaço é tomado em termos de organização, como palco das ações, a escolha da escala se dá em termos de externalidade. Uma alusão didática desta perspectiva pode ser encontrada nas atuais ferramentas de mapeamento online, disponíveis na rede mundial de computadores, sendo a mais conhecida o Google Earth. Nesta ferramenta, temos uma ideia de escala que atua em termos de espaço absoluto, no qual os termos da análise só podem se dar em termos de proximidade/ distância e detalhe/ alcance. Ampliar a escala é, desse modo, ganhar em proximidade e detalhe, sendo o inverso verdadeiro.

Por isso é importante que o debate sobre escala não esteja dissociado de uma discussão sobre o sentido do espaço e sua centralidade nas análises geográficas. Nesta direção, Silveira (2004) também traz importantes contribuições ao debate sobre o problema da escala na pesquisa em Geografia. Segundo a autora, a história da Geografia é marcada por uma ideia da escala como uma definição *a priori*, o que pode ser constatado naquilo que ela denominou de “ditadura da escala única” que caracterizou os primeiros anos de consolidação da Ciência Geográfica sob o espectro da Geografia regional francesa. É interessante notar que crítica semelhante foi realizada por Lacoste, em seu livro clássico, ao se referir à região como um conceito obstáculo da Geografia, uma vez que impedia a compreensão da sobreposição de processos e escalas que configuraram o regional²⁴. Para que possamos avançar na

²⁴ A Geografia regional é imposta como a Geografia por excelência: não associaria a ela, estreitamente, a um só tempo, a Geografia física e a Geografia humana? Esse procedimento da Geografia regional consiste em constatar como evidência a existência, num país, de certo número de regiões e descrevê-las, umas após as outras, ou a analisar somente uma delas no seu relevo, seu clima, sua vegetação, sua população, suas cidades, sua agricultura, sua indústria etc, cada uma considerada um conjunto contendo outras regiões menores. Esse procedimento

redefinição epistemológica da escala e sua mobilização para a análise geográfica do real, a autora propõe um movimento que mira o olhar sobre os conteúdos do território como importante processo de definição, mesmo que provisório, das escalas de análise. Segundo a autora,

Às perspectivas do continente preferimos opor a busca pelo conteúdo do território. É a funcionalização dos eventos no lugar que produz uma forma, um arranjo, um tamanho do acontecer. Mas, no instante seguinte, outra função cria outra forma e, por conseguinte, outros limites. Muda a extensão do fenômeno porque muda a constituição do território: outros objetos, outras normas convergem para criar uma organização diferente. Muda a área de ocorrência dos eventos (M. Santos, 1996, p. 119). Daí a periodização ser um conceito-chave na interpretação do refazimento dos conteúdos do território e dos limites das regiões (p.90).

Nestes termos, a definição da escala é feita ao mesmo tempo em que se constrói a interpretação do fenômeno. Ela passa a ser entendida como a extensão, espacial e temporal, dos fenômenos, manifestação do conjunto indissociável do sistema de objetos e ações, em diálogo que a autora estabelece com a obra de Milton Santos. Nesta proposta, elaborada pela autora, fica evidente uma tentativa de superação do espaço absoluto e a compreensão da escala também em termos de produção do espaço. O foco deixa de ser uma definição *a priori* da escala de análise em si, passando ao entendimento dos diferentes agentes, sujeitos e processos que produzem o espaço e, com isso, produzem as escalas dos fenômenos, em um processo que revela o espaço como “totalidade se fazendo” (2004, p. 91).

Para aprofundar este entendimento, a autora propõe duas ideias de escalas, que se articulam espacialmente. De um lado, a ideia de escala de ação, que busca apreender os agentes e a extensão espaço-temporal de suas ações. De outro, o conceito de escala do império, tomada na perspectiva do prático-inerte, do tempo empiricizado, objetivado. Segundo a autora, a escala do império

impregna, hoje, todo o discurso sobre a sociedade, toda a reflexão econômica, social e política, quer ela proceda de uma ideologia de direita ou esquerda. É um dos obstáculos capitais que impedem colocar os problemas da espacialidade diferencial, pois admite-se, sem discussão, que só existe uma forma de dividir o espaço (LACOSTE, 2016, p.59-60).

É um arranjo de objetos e normas que, ao mesmo tempo que é transformado, obriga os vetores a uma adaptação. A esse fenômeno poderíamos chamar de escala de império, um verdadeiro limite normativo, porque material e organizacional, ao processo de totalização. É a extensão da ação de fato funcionalizada (2004, p. 92).

Nesta definição, proposta pela autora, vemos uma complexificação do conceito de escala diretamente relacionada a uma mudança epistemológica na concepção do espaço na Geografia. Ao invés de ser um a priori, as escalas são possibilidades de compreensão do processo de produção do espaço, revelando os movimentos e contradições dos sujeitos e das dinâmicas. Isso rompe com a visão da escala apenas em termos da dualidade próximo/ distante e coloca o entendimento de que o local, o regional, o nacional, o global são, simultaneamente, muitas coisas. Tal concepção traz desdobramentos metodológicos: para Silveira “descobrir as escalas de ação é um desafio do próprio movimento de pesquisa, a delimitação de uma escala de império é um produto temporário dessa pesquisa” (2004, p. 93).

Em outro texto, publicado em 2006, a autora aprofunda estas reflexões sobre os sentidos da escala na Geografia, propondo um movimento que vai daquilo que define como epistemologia da extensão à epistemologia da existência. Para a autora, a epistemologia da extensão tem marcado a história do conceito de escala na Geografia desde a sua formação como ciência moderna, como foco na definição de recortes espaciais como movimento apriorísticos para a definição do objeto de investigação da Geografia. Para ela,

Nessa sucessão de contextos, ontem e hoje muitas Geografias permanecem atreladas a uma visão do espaço como continente, uma concepção geométrica, feita de velhos e novos conceitos que privilegiam a distância. O centro da reflexão epistemológica parece ser a extensão, um conceito-chave ou, mesmo, uma categoria, que leva a uma resignificação do vocabulário tradicional. A preocupação epistemológica é a extensão e a forma de sua operacionalização, a distância, autorizando a falar de distância-tempo e de distância-custo na Geografia, amparados também nas reflexões das ciências econômicas (2006, p.82).

Segundo a autora, na epistemologia da extensão, que toma a escala partir de uma perspectiva geométrica, o espaço “é visto apenas como cenário onde a vida se desenvolve. Ocupa-se, assim, nossa disciplina, mais do cenário e menos da vida” (2006, p. 86). Esta perspectiva geométrica reforça, portanto, o espaço como o palco destas ações que acaba por se desdobrar em uma compreensão de Geografia que toma como objeto de estudo mais a fixidez espacial do que efetivamente os processos relacionados à sua produção. Isso se dá, inclusive, porque a própria ideia de produção espacial está dissociada desta perspectiva geométrica de escala.

Frente a isto, a autora propõe uma epistemologia da existência com o intuito de refundar a ideia de escala na Geografia. Nesta compreensão, a extensão é resultado das existências dos sujeitos sociais e, portanto, de suas ações, que ocorrem em situações concretas. Tais situações não são determinantes da ação humana, mas, retomando o conceito de prático-concreto, representam a relação dialética entre concretude e possibilidade. Compreendendo a desigualdade da produção espacial e sua materialização em cada lugar em períodos históricos específicos, a autora reafirma a importância do conceito de evento como central no processo de visibilização desta ideia de escala, como reafirmação do entendimento das existências humanas (em seus limites e possibilidades). Para a autora,

O mundo só existe nos lugares, pois a história se constrói nos lugares. Entre essas possibilidades e esses existentes concretos temos os eventos. São os eventos que transformam as possibilidades em existentes, mas os eventos não são alheios nem indiferentes ao que existe. Não há evento sem objeto, não há evento sem ator. Quando uma corporação global escolhe uma cidade para instalar uma fábrica, está produzindo um evento a partir de um conjunto de possibilidades e escolhendo o que ali existe. Por isso, o evento é o veículo da história, produz a existência. E o evento surge do casamento entre o que é possível e o que existe. Não partimos do mundo das ideias de Platão, trata-se de uma dialética entre, de um lado, o que existe, o prático-inerte, a configuração territorial e, de outro, as possibilidades do período. Essa é a razão pela qual nem todos os dados do período existem em todos os lugares, nem produzem as mesmas extensões. Nem todas as técnicas, nem todas as informações, nem todas as manifestações da finança chegam a todos os lugares. Os eventos transformam as essências e possibilidades em qualidades e quantidades num lugar determinado. São os eventos que operam a metamorfose entre possibilidade e existência. E, assim, a existência

ganha uma certa extensão. É a história que produz extensões diferenciadas, portanto não é aconselhável que uma Geografia que se pretende uma disciplina histórica e crítica, parta sempre da extensão, que considere como dado aquilo que é um produto histórico (SILVEIRA, 2006, p. 88).

No trecho anterior, fica explícita a concepção da autora de uma ideia de escala que se articula com uma perspectiva de espaço como produção social. Isso significa reconhecer, de um lado, a materialidade do espaço produzido e herdado como condicionante para as gerações futuras e, de outro, as possibilidades de transformação deste espaço que se realizam em dado período histórico. Por exemplo, as mudanças trazidas pelo atual período, caracterizado pela constituição do meio técnico-científico e informacional, conforme conceituação de Santos (1996), redefine o conceito de distância e coloca em questão a escala constituída a partir da epistemologia da extensão. Desse modo, os eventos se configurariam como momentos nos quais a epistemologia da existência se afirma como modo de compreensão da escala como categoria de apreensão do real na Geografia, colocando o foco não sobre a forma e as extensões, mas sobre os processos que elas revelam e que estão em sua base.

Os conteúdos e processos devem ser investigados. A ideia é captar a vida que está nas formas, e não apenas as formas. E a ênfase nos processos exige a teorização, isto é, encontrar as categorias, os conceitos que sejam mais apropriados à história do presente, às formas e processos do presente. Quiçá, assim, cheguemos a elaborar uma verdadeira geografia da existência (SILVEIRA, 2006, p. 89).

Em perspectiva semelhante, encontram-se os debates trazidos por Neil Smith (2002). Para o autor, também crítico da ideia da escala como um *a priori*, é importante compreender a escala como produção social, sendo que, em uma sociedade desigual como aquela assentada no modo de produção capitalista, as possibilidades de produção e disputa das escalas também são desiguais. Segundo o autor, a permanência de uma ideia de escala como pré-definição no arcabouço teórico-metodológico da Geografia resulta da falta de uma teoria social da escala, o que se torna ainda mais presente quando vai se reproduzindo

uma ideia de que os fenômenos do real se constituem em uma dualidade local x global. Para o autor,

Las diferentes sociedades no sólo producen el espacio, como Lefebvre nos ha enseñado, ellas también producen la escala. La producción de la escala puede ser la diferenciación más elemental del espacio geográfico y es en toda su extensión un proceso social. No hay nada ontológicamente dado sobre la división tradicional entre hogar y localidad, escala urbana y regional, nacional y global. La diferenciación de las escalas geográficas establece y se establece a través de la estructura geográfica de interacciones sociales. Con un concepto de escala como producido, es posible evitar por una parte el relativismo que trata la diferenciación espacial como un mosaico, y por otra evita la reificación y la acrítica división de escalas que reitera un fetichismo del espacio. En otras palabras, debería llegar a ser posible, insertar las "reglas de interpretación" que nos permitan no sólo entender la construcción de la escala en si misma, sino la manera en la que el significado se traduce entre las escalas (SMITH, 2002, p. 141).

Ao tecer críticas à ideia de escala como mosaico, presente na obra de A. Giddens, Smith avança em um duplo entendimento, resultante na compreensão da escala como produção social explicitada no trecho anterior. De um lado, tal compreensão é fundamental para a interpretação dos fenômenos contemporâneos, compreendendo a multiescalaridade que estão em sua base. Em outras palavras, isto significa romper com a lógica dual anteriormente apontada e construir a possibilidade de interpretar um fenômeno como, simultaneamente, global, local, nacional, regional etc. Por outro lado, isto também cria o desafio de ressignificação da nossa ação política. Em momento no qual vemos se reafirmar diversos localismos, em uma ideia de que apenas no lugar a ação política é possível, faz-se necessário pensar como a multiescalaridade desta ação afeta sua potência transformadora. Assim, o que está em questão é o desafio de pensar e construir um agir político que é, ao mesmo tempo, local e global, regional e nacional, disputando, desse modo, as lógicas hegemônicas de poder relacionadas ao modo de produção capitalista. Assim, a multiescalaridade como exercício analítico não pressupõe apenas uma sobreposição de escalas, mas o entendimento das desigualdades que estão no fulcro das relações sociais que as produzem e as possibilidades de tensionamento e superação delas.

Estas ideias de escala desenvolvidas por Silveira e Smith trazem importantes contribuições para pensarmos a formação de professores em Geografia, interseccionando os campos da Geografia da Educação e dos saberes docentes. O primeiro deles diz respeito a uma mudança no entendimento da escola enquanto espaço social: ao invés de um olhar, que ora toma-a como espaço indiferenciado, ora como singularidade absoluta, o que se destaca agora é o entendimento desta dimensão multiescalar do espaço escolar. A escola, portanto, passa a ser entendida como um ponto em uma rede complexa de significações e processos, sendo necessário um olhar atento para localizar a formação, a ação e os saberes docentes neste contexto.

O que temos visto, de forma recorrente, é que as políticas educacionais neoliberais têm buscado aprisionar a docência em uma escala restritiva, expressa por meio de termos como “gestão de sala de aula” e outros congêneres. Nesta perspectiva, o docente é instado a olhar apenas para o contexto da sala de aula, mediado pelo conjunto de dispositivos de controles neoliberais, como as apostilas, os currículos e as avaliações padronizadas. Tudo o que extrapola esta dimensão deve ser deixado de lado pelo docente, o que, em nossa perspectiva, reduz a capacidade de compreensão dos diferentes processos e sujeitos que circulam a escala da sala de aula. Poderíamos definir, em alusão aos termos propostos por Silveira (2004, 2006), que esta lógica de pensar o espaço escolar reforça a presença da escala do império que, na compreensão de espaço neoliberal, reafirma a perspectiva geométrica dele, tomando-o mais em sua estabilidade e fixidez do que em seu processo de formação. Nesta perspectiva, a escala da ação e da existência dos sujeitos sociais aparece como secundária, apenas resultante das determinações globais. Desse modo, o espaço escolar é concebido como o lugar onde os sujeitos realizam as lógicas e concepções produzidas por outros sujeitos, em outros lugares.

Desse modo, consideramos fundamental pensar uma formação docente que provoque os professores a pensarem a sua atuação a partir desta lógica multiescalar, que reconheça, de um lado, a escala do império que invade e normatiza as práticas socioespaciais na unidade escolar, mas, de outro, as

escalas de ações, que possibilitam subversões, transformações, ressignificações das normas hegemônicas. Para isso, pensamos que a reflexão sobre os múltiplos sentidos da escola, como espaço socialmente produzido e como escala de produção deste espaço também por meio das políticas educacionais, deve permear os diferentes momentos do processo de formação docente, uma vez que consideramos fundamental, a todo momento, compreender a escola como resultado destas múltiplas escalas e de seus sujeitos, entendendo-a como parte desta totalidade se fazendo.

Um dos exemplos de análises que vão nesta direção pode ser encontrado na obra de S. Ball, autor citado anteriormente nesta tese. Destaco dois livros que reafirmam um olhar para as escolas para além da teoria da reprodução²⁵, escritos com uma longa distância temporal, e que se assentam em pergunta semelhante: “como as escolas fazem/ refazem as políticas educacionais?”²⁶. Isso significa dizer que não é possível entendê-las apenas como lugares nos quais as políticas educacionais, elaboradas em outras escalas, se implementam. As políticas educacionais chegam até a escola, mas ali sofrem um conjunto amplo de transformações que estão diretamente relacionadas aos processos que reafirmam os diferentes sujeitos como participantes do processo de produção do espaço escolar. Se é correta a premissa de que o espaço escolar é, como todo o espaço, produzido de forma multiescalar, é preciso reconhecer que também a escola é uma destas escalas nas quais o espaço é produzido. Isso não retira a compreensão de que esta produção multiescalar do espaço se dá de maneira desigual e combinada, dando mais centralidade e poder aos agentes hegemônicos do modo de produção dominante. No entanto, isso também não apaga o papel dos diferentes sujeitos na produção de pequenas subversões em relação à lógica dominante, reafirmando suas capacidades de

²⁵ Referimo-nos aos livros “A Micropolítica da Escola” de 1989 e “Como as escolas fazem as políticas”, de 2021.

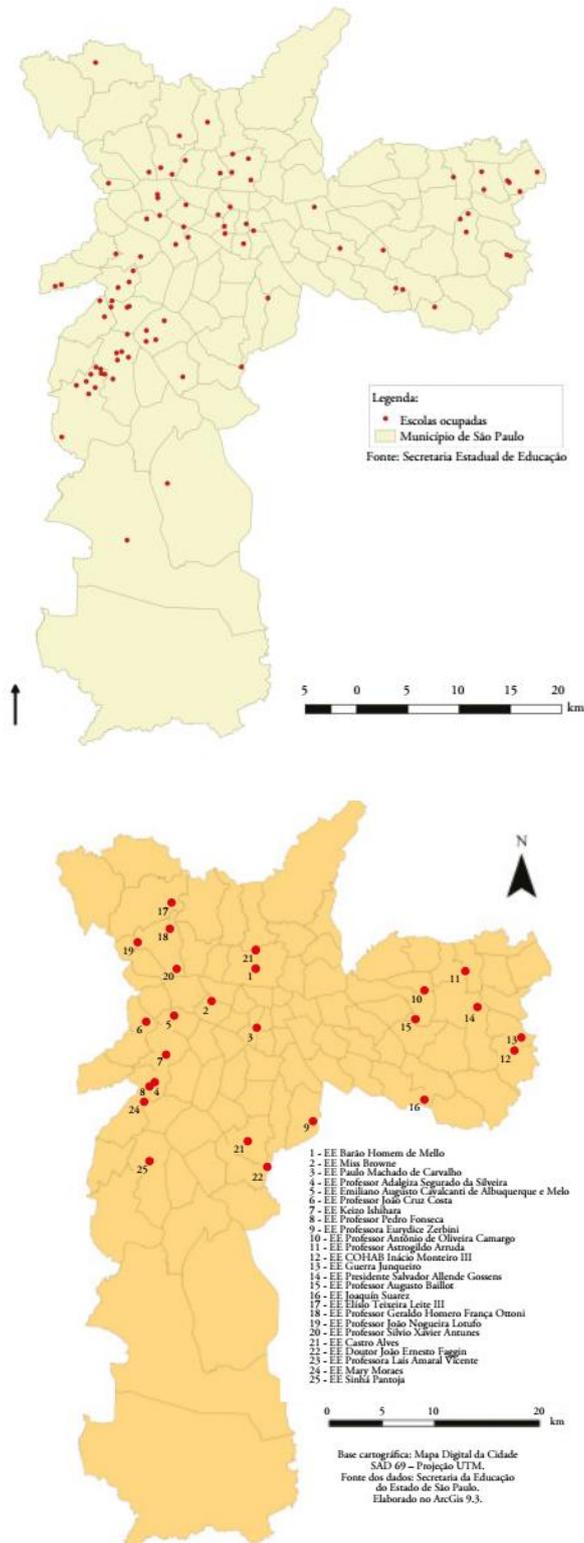
²⁶ Como indivíduos e grupos de atores diferentes interpretam e atuam a política em contextos específicos de múltiplas demandas de políticas, dados os recursos disponíveis para eles? Como e de que maneira fatores socioculturais, históricos e contextuais afetam as maneiras pelas quais as escolas atuam as políticas? Como diferenças entre escolas podem ser explicadas na atuação das políticas? (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 37).

ação e de transformação da lógica dominante, nem que seja por meio de pequenas rupturas e tensionamentos.

Se retomarmos a ideia proposta por Smith, da escala como produção social, como reveladora das desigualdades de apropriação e produção do espaço, é possível localizar a ação docente como parte desta disputa pelo direito de constituir uma escala de produção da escola e da política educacional. Nesta perspectiva, consideramos que o conjunto de pesquisas que temos realizado no campo da Geografia da Educação pode contribuir para pensarmos e propormos uma formação de professores que reconheça a ação docente também como momento de construção da escala da disputa da política educacional.

Um exemplo pode ajudar nesta problematização: iniciamos nossos estudos no campo da Geografia da Educação a partir do movimento de ocupação de escolas ocorrido no ano de 2015, na rede estadual de Educação de São Paulo. Naquele contexto, mais de 200 unidades escolares foram ocupadas por estudantes secundaristas em todo o estado de São Paulo, em contraposição ao projeto de reorganização proposto pela Secretaria Estadual de Educação, que previa o fechamento de mais de 90 unidades escolares e o remanejamento de quase 300 mil estudantes. Com a repercussão das ocupações, o Governo paulista foi obrigado a recuar do projeto. No contexto deste processo, publicamos texto na Revista Educação e Sociedade (GIROTTI, 2016), no qual problematizávamos como as ocupações de escola traziam à tona o debate sobre o sentido espacial da escola e sua relação direta com o a produção/ negação do direito à cidade. Os mapas a seguir revelam esta Geografia das ocupações produzidas pelos estudantes secundaristas que se contrapunha a outra Geografia, que seria produzida no projeto de reorganização escolar. Mesmo que não explicitada, a diferença destas duas Geografias revela as concepções antagônicas de projeto de Educação para a cidade de São Paulo, expressando também os seus sujeitos.

Figura12: Duas Geografias, dois projetos



Legenda: No primeiro mapa, a Geografia produzida pelos estudantes nas escolas ocupadas. No segundo, a Geografia do projeto de reorganização escolar. **Fonte:** GIROTTO, 2016.

Alguns meses depois, já no ano de 2016, uma nova onda de ocupações de escolas, agora em quase todo o país, ocorreu. Os estudantes se posicionaram contra o projeto de imposição de um teto de gastos²⁷, bem como contra a reforma do Ensino Médio. É interessante notar que estes movimentos de ocupação de escolas, que ganharam destaque no Brasil nos anos de 2015 e 2016, têm sua origem em reivindicações estudantis no contexto do Chile e da Argentina entre 2010 e 2013, revelando certa articulação multiescalar em sua origem.

Ao analisarmos os possíveis sentidos dos movimentos de ocupação de escola no contexto brasileiro, nos veio à tona a possibilidade de interpretação dos mesmos a partir do debate sobre a escala geográfica da política educacional. Todas as políticas contra as quais os estudantes se mobilizaram (a reorganização escolar, a reforma do Ensino Médio, a emenda constitucional do teto de gastos) tinham sido propostas de forma autoritária, representando, pois, uma escala do império que buscava se consolidar à revelia dos sujeitos e suas diferentes espacialidades. Ao ocuparem as escolas, subvertendo os seus usos, suas práticas, os sentidos destas espacialidades, os estudantes lutaram também pelo direito de produzir uma outra escala de elaboração e discussão da política educacional. E, no caso da reorganização escolar do estado de São Paulo, conseguiram ressignificar a escala do império, mesmo que de forma temporária. Em certa medida, é possível afirmar que o movimento de ocupação de escola pode ser interpretado como um evento, nos termos proposto por Silveira (2006), uma vez que, diante do autoritarismo da escala do império, os estudantes reafirmaram o direito de existirem desde as escolas, construindo a relação entre o que existe e o que é possível. Em termos freireanos, é possível dizer que as experiências de ocupação de escola, ao disputarem as escalas e os sentidos da política educacional, criaram as condições de experienciar o “inédito viável”, momento no qual a utopia se materializa em práxis social.

²⁷ Trata-se da Emenda Constitucional 95, promulgada em 15 de dezembro de 2016, que institui o novo Regime Fiscal para os entes federativos.

Figura 13: As ocupações de escolas em 2015 e 2016



Fonte: disponível em www.folha.com.br, acessado em 29/05/2023

No entanto, não é possível ler a ação dos estudantes que ocuparam as escolas em termos de vitória ou derrota, o que reduziria, substancialmente, o significado daquilo que produziram em termos de sentido da educação e da política educacional. O que importa, em nossa perspectiva, é a compreensão de que, no movimento de produção de outra escala de pensar e propor a escola, a Educação e a política educacional, os estudantes construíram uma Geografia contra a hegemonia, uma vez que, em suas práticas, reelaboraram o cotidiano das escolas, produzindo novos currículos, outros processos de ensino-aprendizagem, outros sentidos de avaliação. Disputando a escala da escola,

construíram-na como espaço de pertencimento diante das lógicas de expulsão representadas pela política educacional neoliberal.

Além disso, no caso das ocupações paulistas contra a reorganização escolar, os estudantes trouxeram outras dimensões não explícitas que estavam imersas na política em questão, contribuindo para revelar a intersecção entre produção do espaço e política educacional. Ao se perguntarem os motivos que levariam ao fechamento daquelas escolas específicas, os estudantes foram compreendendo as possíveis correlações daquela política com as lógicas de valorização do espaço urbano e o papel que os terrenos escolares cumpriam neste processo. Além disso, passaram a denunciar que o remanejamento de estudantes de unidades localizadas em áreas centrais, bem como o fechamento de outras unidades modificaria os usos dos espaços escolares e do entorno. Ao definir novos usos para a materialidade da escola e constituir outras normas/ outros aparatos jurídico-políticos que afetavam, diretamente, os usos desta materialidade pelos sujeitos, a reorganização escolar recriaria hierarquias na cidade, definindo novas segregações, constituindo novas restrições de direitos na luta pelo espaço. O acúmulo desta leitura da relação entre as possíveis intersecções entre a política educacional e a produção da cidade advinda dos processos de ocupação de escola e do diálogo construído com os seus sujeitos nos possibilitou compreender como questões semelhantes estavam presentes em outras políticas educacionais, como o Programa Ensino Integral (PEI), já citado nesta pesquisa.

Estes dois exemplos de processos e efeitos das políticas educacionais sob a lógica neoliberal demonstram a maneira como elas se apropriam da escala do espaço escolar enquanto condição fundamental do processo de planejamento e implementação, mesmo que isso não seja apresentado, de maneira explícita, em nenhum dos seus documentos norteadores. Por isso, se a escala da escola importa como condição de produção das políticas educacionais neoliberais deve também importar na construção e elaboração de políticas públicas alternativas a este modelo, que tem contribuído para a ampliação das desigualdades educacionais, o que pressupõe a disputa espaço na e da produção da política, bem como dos sujeitos desta produção. Em nossa perspectiva, conceber a

formação docente em Geografia como um dos momentos de produção da escala da política educacional pode contribuir para tornar explícita a espacialidade não dita das políticas educacionais neoliberais, problematizando-as e ressignificando-as a partir de outras lógicas de compreensão da educação, da política e do espaço. E isto traz implicações também quando pensamos em termos dos saberes docentes.

Como vimos na seção anterior da tese, interessa-nos localizar o debate sobre os saberes docentes em uma outra compreensão de espaço, tomado como socialmente produzido. Interessa-nos, também, entendê-lo em uma lógica multiescalar, compreendendo como a ação docente é atravessada por processos, discursos e normatizações produzidas em diferentes contextos. Como temos demonstrado em pesquisas publicadas nos últimos anos, há um avanço considerável de um conjunto de normatizações produzidas na escala global que visam instituir formas de pensar, conceber e agir na docência. Tais normatizações, produzidas por organismos internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), buscam construir uma racionalidade da docência embasada naquilo que, como discutimos anteriormente, pode ser denominado “razão de mundo neoliberal”. Nestes termos, pensar os documentos curriculares, as avaliações, os cadernos e apostilas, passa por entendê-los como parte de um processo articulado que visa produzir uma ideia de docência, de Educação, de espaço escolar. Neste movimento, a escala global da política educacional hegemônica atua deslegitimando os saberes docentes e, com isso, reproduzindo o espaço da docência como o do não-pertencimento.

É importante ressaltar que a normatização produzida na escala global não chega ao contexto da escola sem a mediação de outras escalas de produção da política. A elaboração de documentos curriculares, nas escalas nacional, estadual e municipal, faz parte deste complexo processo de articulação que vai revelando a multiescalaridade da política educacional neoliberal. Cabe apontar que, nesta lógica hegemônica, a escala local (aquilo que temos denominado em nossas pesquisas de “chão da escola”) é concebida, de forma recorrente, apenas como o lugar da implementação/ execução da política, como dito anteriormente.

É isto o que verificamos na análise de diferentes documentos curriculares que investigamos na última década. Tanto no caso da elaboração e implementação do Currículo São Paulo Faz Escola, entre os anos de 2008 e 2018, na rede estadual paulista, quanto no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos deparamos com esta mesma lógica e com os efeitos semelhantes que eles produziram e têm produzido sobre a escola pública e a docência no país.

Por isso, defendemos a necessidade de uma formação docente em Geografia que pense a docência nesta disputa contínua para construir a escola enquanto uma escala de produção da política educacional, com foco na construção da legitimidade docente sobre os seus saberes, processos e práticas. Para isso, pensamos ser fundamental que, nos processos de formação inicial e continuada dos professores, os saberes docentes sejam concebidos também em termos de disputa sobre a escala de produção destes saberes. Se, de um lado, temos a ingerência cada vez mais efetiva dos organismos internacionais e suas articulações com os especialistas competentes nas escalas nacional, estadual e municipal, é imprescindível que construamos uma leitura que problematize os projetos societários que estão na base deste processo, recuperando, deste modo, a escala de ação da docência como também relacionado à possibilidade de uma autoinstituição, ou seja, o direito de os docentes, coletivamente, falarem sobre si, seus saberes, suas práticas.

Não se trata de um projeto de futuro, mas da reafirmação de práticas e processos que temos encontrado no presente em nossa atuação como formadores de professores. Alguns exemplos nos ajudam a entender este processo. Desde 2010, temos atuado como coordenadores do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Ambos têm como princípio o reconhecimento do contexto escolar como fundamental ao processo de formação docente, bem como acentuam a importância dos saberes experienciais acumulados pelos docentes mais antigos na formação dos novos professores. Apesar de alguns problemas de ordem operacional dos quais já tratamos em artigos publicados há alguns anos, destacamos que ambos os Programas podem se constituir como marcos

no reconhecimento da condição espacial da formação de professores e, portanto, momentos importantes de construção da escola enquanto escala de produção da política educacional. Nas experiências que temos conduzido, o foco está em reconhecer a docência como parte da produção do espaço escolar. Isso significa possibilitar aos futuros docentes um olhar para a escola que a localiza na dinâmica complexa de relações escalares que têm marcado a política educacional e suas intersecções com as demais dimensões da dinâmica social. Ao mesmo tempo, provoca uma reflexão que retira a sala de aula da escala restritiva imposta pela ordem neoliberal, realocando-a em um contexto ampliado, enquanto um dos primeiros lugares de disputa do sentido e da produção do espaço escolar. Disputar aquilo que vai ocorrer em sala de aula, em termos de conteúdos, metodologias, fundamentos, princípios etc, é uma necessidade central do processo de construção do espaço da docência como parte de construção do espaço escolar. Disputar, desse modo, a aula de Geografia, é um dos primeiros compromissos ético-políticos assumidos no contexto da formação docente.

Do mesmo modo, pudemos acompanhar experiências de produção do espaço escolar que buscavam construí-lo para além das fronteiras locais, produzindo outras lógicas de articulação na disputa da produção do espaço do bairro, da cidade, da região, do país. Um dos exemplos mais significativos deste processo pode ser verificado nas ações desenvolvidos pelo Projeto Territorialidades, colocado em prática por docentes, diretores, coordenadores de unidades escolares da rede municipal de São Paulo vinculadas à Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo. Diante da tentativa de imposição de um currículo padronizada na rede (o Currículo da Cidade), tais sujeitos propuseram construir uma Projeto Político Pedagógico do Território do Campo Limpo. Para tanto, ao invés de mapear apenas as ausências do território, passaram a dar visibilidade às presenças, aos movimentos, coletivos e grupos que produzem o espaço do Campo Limpo. Tal mapeamento social e coletivo também teve como objetivo compreender em qual escala seria necessário construir este PPP, bem como quais sujeitos estavam sendo ali reconhecidos como fundamentais nesta construção.

Um terceiro exemplo pode ser encontrado no Projeto de Valorização do Educador (PROVE) que pudemos acompanhar entre os anos de 2017 e 2019 e que foi objeto da dissertação de mestrado defendida por Custódio (2021) e por nós orientada. Elaborado no contexto da gestão de Paulo Freire, junto à Secretaria Municipal de Educação, na gestão de Luiza Erundina (1989-1992), o projeto tem como principal objetivo desenvolver um processo de formação continuada de professores que tenha a escola como lugar central e os docentes como principais sujeitos. Os cursos ocorrem anualmente e são ofertados por docentes da rede municipal para outros docentes e têm como foco questões pertinentes à dinâmica das escolas participantes. Como apontou Custódio em sua dissertação, o PROVE propõe uma outra Geografia da formação docente, pautada no reconhecimento da escola enquanto escala de desenvolvimento desta formação.

Cabe ressaltar que esta compreensão da docência que se faz a partir da disputa pela escala da política educacional também está expressa em algumas das orientações na Pós-Graduação que realizamos nos últimos anos. Um exemplo nos parece ilustrar muito bem esta dinâmica. Trata-se do trabalho de Juliane da Silva Ribeiro. Nele, a autora se propõe a disputar o currículo desde o chão da escola, reconstruindo o espaço escolar a partir da reafirmação de uma Geografia Negra. Em suas considerações finais, Ribeiro escreve:

Sou essa sujeita que vai tomando posse. Neste processo, a Geografia e o chão da escola foram fundamentais e tenho certeza de que são fundamentais para muitos alunos. Essa pesquisa mostra esse tomar posse e algumas transformações que acontecem em curto espaço de tempo, estudantes que passam pelas aulas por ano, um ano e meio ou dois anos mostram essa tomada de posição / posicionamento impulsionados pela Geografia e tudo isso graças às professoras/ aos professores que estão promovendo modificações que darão frutos imensuráveis (RIBEIRO, 2022, p. 169).

Destaco a potência deste movimento apresentado pela autora de ir tomando posse (da docência, da sala de aula, do espaço escolar) a partir de uma tomada de posição. Esta tomada não se dá na neutralidade, mas na compreensão da dimensão ética e política da docência que se constitui como

parte fundamental de produção do espaço escolar. Ao reafirmar a presença de uma Geografia Negra (e sua ausência nos currículos oficiais) a autora vai construindo espaços de visibilidades para os diferentes sujeitos e saberes que circulam na sala de aula e que a constroem também como um espaço de pertencimento. Nesta perspectiva, vai se revelando que o currículo é espaço, socialmente produzido e disputado, e não pode ser reduzido à prescrição neoliberal.

Assim, é possível perceber, pelo conjunto de exemplos apontados anteriormente, que a disputa pela escala da política educacional e da formação docente se dá de forma contínua, indicando que, se, por um lado, a concepção de espaço do neoliberalismo visa se tornar hegemônica, a escola continua a ser um espaço de produção de contra hegemônias. Neste processo, vai se construindo uma ideia de formação e ação docente que enfatiza a importância de tomadas de posse contínuas, de apropriação e subversão das lógicas espaciais que marcam a política educacional neoliberal e que visam tornar a docência um mecanismo de expulsão (de si mesmo e dos outros). Pensar a formação docente em termos de multiescalaridade é entender que o espaço escolar (da sala de aula, do pátio, da quadra, dos entornos) é sempre lugar no qual diferentes sujeitos se encontram, se provocam, e, portanto, um lugar de abertura do futuro. É esta a ideia que pretendemos desenvolver na última seção deste capítulo.

3.3.3 Por uma Geografia do Espaço Escolar (ou sobre porque devemos manter o futuro aberto)

Em uma das suas principais obras, D. Massey assevera:

O pleno reconhecimento da contemporaneidade implica uma espacialidade que é uma multiplicidade de estórias-até-agora. O espaço como devires coetâneos. Ou, novamente, um entendimento do social e do jogo político que evite tanto o individualismo clássico quanto o organicismo comunitarista, absolutamente requer sua constituição através de uma temporalidade espacial que seja aberta, através de uma temporalidade de resultados imprevisíveis que requeira, em si mesma, necessariamente, uma espacialidade que seja tanto múltipla quanto não fechada, que esteja sempre em processo de construção. Qualquer política que reconheça a abertura do futuro (de outra forma não poderia haver o domínio do político) implica um tempo-espaço radicalmente aberto, um espaço que está sempre sendo feito (2008, p. 267).

No livro do qual este excerto foi retirado, Massey tece profundas críticas à forma como o espaço vem sendo concebido no mundo ocidental, diretamente relacionado a uma ideia linear de tempo. Nesta perspectiva, desde um ponto zero (a Europa, na visão eurocêntrica de mundo), uma lógica de tempo iria se espalhando, espacialmente, por todo o mundo, construindo uma ideia de antes e depois, que também se consolidaria em termos espaciais. Esta forma de compreender o espaço e o tempo de maneira unilateral produziria um fechamento do futuro, uma vez que aquilo que iria ocorrer em um determinado lugar, já teria ocorrido em outro antes, tornando os processos altamente previsíveis e controlados. Para Massey, o fechamento do futuro por meio destas concepções de espaço e de tempo resultaria no fim da política, pensando nesta capacidade dos homens e mulheres de negociarem um futuro comum ainda não previsto.

É diante deste quadro que a autora propõe uma outra ideia de espaço, para que possamos reabrir o futuro e reconstruir a política como um dos elementos essenciais das relações humanas. A abertura do futuro pressupõe uma ideia de espaço “como simultaneidade de estórias-até-agora” (2008, p. 29), como sempre em construção, resultado das relações sociais, também em transformação contínua. Como nos apresenta a autora,

O espaço nos apresenta o social em seu mais amplo sentido: o desafio de nossa inter-relacionalidade constitutiva – e, assim, a nossa implicação coletiva nos resultados dessa inter-relacionalidade, a contemporaneidade radical de uma multiplicidade de outros, humanos e não humanos, em processo, e o projeto sempre específico e em processo das práticas através das quais uma sociabilidade está sendo configurada (p. 274)

Nestes termos, o espaço seria também o resultado deste estar-junto, construindo um projeto comum, definindo direitos, práticas e processos que possibilitam um futuro continuamente aberto. Em nossa perspectiva, estas ideias elaboradas pela autora são potentes para pensarmos a formação docente e a produção do espaço escolar diante do fatalismo neoliberal que, continuamente, decreta o fim da história e das possibilidades humanas.

Em acordo com Massey, concebemos o espaço escolar enquanto essa “simultaneidade de estórias-até-agora”, resultado deste acabar juntos que nos coloca diante da multiplicidade da experiência humana. Em diferentes textos de nossa trajetória de pesquisa até aqui, temos defendido a compreensão de que é preciso superar a concepção de que as escolas se configurariam apenas como espaços de reprodução dos interesses da burguesia. Tal leitura, muitas vezes resultado de interpretações distorcidas da obra de Bourdieu & Passeron (2004) contribuíram para um certo abandono da escola enquanto lugar de compreensão e de disputa de um outro projeto societário, reafirmando a concepção dela como palco das ações e dos interesses hegemônicos. O que temos visto, ao contrário, a partir de nossas experiências como docente da escola pública e, atualmente, como formador de professores, é que a escola continua a ser um espaço socialmente produzido e, desse modo, continuamente em disputa, vide, inclusive, o interesse recorrente dos agentes neoliberais em definir o que o espaço escolar deve ser.

Assim, se assumirmos, de fato, os dois fundamentos anteriores discutidos nesta disciplina (do espaço como produção social e da realidade como multiescalar), iremos compreender que a escola precisa ser entendida no processo de formação docente em Geografia, não como palco no qual o futuro docente irá atuar; nem como um laboratório no qual poderá desenvolver suas

experiências pedagógicas, elaboradas em outros contextos e transpostas para aquele lugar; muito menos deverá ser pensada como extensão daquilo que ocorre na universidade, em uma lógica de reprodução do modelo aplicacionista que ainda tem marcado a formação de professores no contexto brasileiro e que, como vimos, tem sido alvo de críticas detalhadas dos autores e das autoras no campo dos saberes docentes. Em contraposição a estas definições, defendemos que a escola seja pensada como espaço socialmente produzido, o que leva à necessidade de um olhar atento sobre o seu processo de produção (os sujeitos que dele participam, as desigualdades que atravessam esta produção, as contradições que marcam o direito à apropriação deste espaço produzido, entre outros aspectos).

Isso leva, em nossa perspectiva, a um processo de formação docente em Geografia que só pode se dar pela imersão no contexto escolar, contínua e perene, que possibilite o entendimento, por dentro, destes elementos e processos que marcam a produção do espaço escolar. Experiências como a do PIBID e do Residência Pedagógica são bons exemplos desta lógica de formação docente a partir da imersão espacial e indicam a necessidade de aprofundamento deste vínculo entre os futuros docentes, o contexto da prática profissional e a produção do espaço escolar. No entanto, tal ação não é suficiente se vier descolada de um olhar ampliado sobre o sentido da docência, da Educação e da escola, no contexto contemporâneo. Aqui encontramos mais uma intersecção entre os debates dos campos da Geografia da Educação e dos saberes docentes.

Como vimos, tem ganhado força nas últimas décadas as pesquisas em Geografia da Educação que visam compreender as implicações do avanço das políticas educacionais neoliberais sobre o direito à Educação, buscando compreender como tais políticas ampliam as desigualdades socioespaciais. Tanto no contexto internacional, quanto nas pesquisas que temos realizado no contexto brasileiro, o foco está em localizar a dinâmica escolar em um contexto ampliado de reprodução social, com foco no entendimento da espacialidade destas políticas e seu resultado sobre a maior ou menor equidade educacional e socioespacial. Isso nos levou a uma busca constante do entendimento sobre

os possíveis sentidos do neoliberalismo como projeto societário atual, buscando detalhar as maneiras pelas quais ele se espacializa em diferentes escalas, inclusive no espaço escolar, difundindo, inclusive, subjetividades espaciais, com impactos nas formas de pensarmos e agirmos espacialmente.

Do mesmo modo, encontramos uma preocupação crescente entre os autores do campo dos saberes docentes em localizar o debate sobre a produção destes saberes no contexto institucional da escola. Nos três autores analisados nesta disciplina, esta preocupação também aparece em diálogo com o debate sobre o sentido da democracia no mundo contemporâneo e o papel que a escola e a docência poderiam cumprir na ressignificação do sentido de público, na atualidade.

Em nossa perspectiva, esta busca pela compreensão dos efeitos das políticas neoliberais, de um lado, e o debate sobre a relação entre democracia e sentido público da Educação, de outro, são elementos fundamentais que os dois campos de pesquisas trazem para repensarmos o processo de formação docente em Geografia no mundo contemporâneo. Isso significa dizer que, entre os diferentes debates travados nos cursos de formação inicial, um olhar detalhado sobre estes dois aspectos precisa estar presente, instigando os futuros docentes a se posicionarem diante de um conjunto de questões que afetam o cotidiano da ação docente e que são mediações significativas dos processos educativos. A apropriação destes debates poderá também contribuir para a superação de uma leitura ingênua da formação docente, calcada apenas na apropriação de metodologias de ensino e que, como vimos, tem dominado o campo do ensino de Geografia nas últimas décadas. Isso não significa defender o abandono dos debates sobre tais metodologias. Ao contrário, o que aqui estamos propondo é uma realocação desta discussão, retirando-a do campo exclusivo do domínio técnico e colocando em diálogo com as dimensões ético-político-econômica que estão em sua base. Falar de metodologias ativas e silenciar sobre todas as outras questões que atravessam a escola pública e a docência, na contemporaneidade, nos parece uma forma de posicionamento político da qual discordamos.

No entanto, diante desta intersecção proposta, gostaríamos de acrescentar mais um elemento, em diálogo com as problematizações trazidas por Nóvoa e Azanha: como vimos, o primeiro autor faz importantes considerações sobre o papel dos professores na construção do sentido público da Educação, inclusive pela presença pública dos docentes nos debates que envolvem diferentes dimensões da sociedade. Para Nóvoa, esta presença pública da docência é uma das condições para devolver a formação de professores aos professores, construindo espaços de legitimação e reconhecimento dos saberes docentes e das práticas profissionais. Em nossa perspectiva, em um contexto de acirramento das lógicas neoliberais de mundo e de acirramento da crise de reprodução social, esta presença pública docente deve vir acompanhada não apenas das denúncias, mas também de anúncios nos termos propostos por Paulo Freire.

Azanha, por sua vez, constrói sua ideia de docência e de escola a partir do entendimento da relação entre educação, sociedade e democracia, relação fundamental que baliza os principais escritos do autor. Por mais que possamos tecer algumas críticas sobre a noção de democracia presente na obra de Azanha, vinculada menos à perspectiva de participação social e mais à ideia de representação, relacionada aos fundamentos políticos liberais, o que nos interessa é a forma como o autor compreende o processo de escolarização como diretamente articulado ao processo de democratização da sociedade, apontando que não é possível avançarmos nesta relação se não considerarmos ações de ampliação do acesso de todos e todas aos direitos sociais.

Desse modo, tanto em Nóvoa como em Azanha encontramos um dos elementos que consideramos fundamental para pensarmos a condição espacial da formação docente que diz respeito à indissociabilidade da relação entre escola, espaço e sociedade, mediado, inclusive, pela disputa dos diferentes sentidos que estes três termos podem assumir na relação. Esta disputa coloca à docência, em sua presença pública, como estratégica na construção de anúncios que possibilitem manter o futuro aberto para além do fatalismo neoliberal.

Em nossa perspectiva, esta necessidade do anúncio ficou ainda mais evidente com o contexto da pandemia de COVID-19, que levou ao fechamento de milhares de unidades escolares em todo o mundo. No caso brasileiro, o fechamento das unidades escolares se deu por quase um ano. Em minha experiência de vida, nunca havia ficado tanto tempo longe do espaço escolar e isso me provocou um conjunto de reflexões. Lembro-me de uma imagem que me chamou muito atenção. Assistia a uma reportagem sobre a precariedade do ensino remoto. Nela, a repórter entrevistava um conjunto de famílias em uma favela na Zona Oeste de São Paulo. Na reportagem, era demonstrada a ineficácia do atendimento às famílias e às crianças, que se viam cada vez mais alijadas do direito à Educação. Em determinado momento, a repórter passou a entrevistar duas crianças, com o objetivo de compreender a visão delas sobre a situação. Neste momento, é possível perceber que as duas meninas estão entretidas com uma brincadeira. Na rua de barro, em frente ao barraco de madeira, as duas improvisaram uma escola. Diante do ensino remoto, reconstruíram o espaço escolar. E isso diz muito sobre os sentidos não explícitos deste espaço e, mais ainda, sobre a necessidade de construirmos uma profunda reflexão sobre o mesmo.

Para isso, gostaríamos de dialogar com algumas autoras e alguns autores que, direta ou indiretamente, têm debatido sobre a escola e a sociedade, no contexto contemporâneo. Os primeiros deles são Masschelein e Simons (2019), que trazem importantes reflexões sobre o espaço escolar e os sentidos que ele assume na contemporaneidade. Os autores partem da seguinte definição: *“queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou tempo não produtivo, tempo definido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso formal”* (p. 28). Há uma importante noção presente na forma como estes autores teorizam o espaço escolar que diz respeito à sua instituição por um conjunto de operações, resumidas a seguir:

- (1) a operação de considerar como um como estudante ou aluno, isto é, suspendo, não destruindo, os laços de família e do Estado ou de qualquer comunidade fechada ou definida, (2) a operação de suspensão, isto é, de colocar temporariamente fora do efeito da ordem ou do uso habitual das coisas; (3) a operação de criar tempo livre, isto é, da materialização ou espacialização do que os gregos

chamavam de skolé: o tempo para o estudo e para o exercício; (4) a operação de fazer (conhecimentos, prática) públicas e coloca-las sobre a mesa (o que também poderia ser chamado de profanação; (5) a operação de tornar atento ou de formar uma atenção que se apoie em um duplo amor, tanto pelo mundo como pela nova geração, e em práticas disciplinadoras para tornar a atenção e a renovação possíveis (p. 21)

Entre os diferentes aspectos que, para os autores, definem o espaço escolar, gostaríamos de destacar um que nos interessa sobremaneira para pensarmos o lugar dele na disputa mais ampliada pelo projeto societário: trata-se da ideia de que o espaço escolar se constitui pela suspensão. Segundo os autores,

Quando ocorre a suspensão, os requisitos, tarefas e funções que governam lugares e espaços específicos, tais como a família, o local de trabalho, o clube desportivo, o bar e o hospital, já não se aplicam. Isso não implica a destruição desses aspectos, no entanto. A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, desapropriação. Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado live e não tempo produtivo (2019, p. 32-33).

A suspensão do tempo produtivo possibilitado pelo espaço escolar resulta em conjunto de outras possibilidades que também estão ali presentes. Ao possibilitar um outro tempo, senão aquele inerentemente vinculado ao modo de produção dominante, é possível ampliar a atenção sobre o mundo, tornando-o um objeto de interesse, de discussão, de profanação, ou seja, de retomada crítica e criativa dos seus fundamentos. Tornar o mundo um objeto de interesse é retomá-lo como possibilidade de apropriação e de reinvenção de sua concretude, retirando-lhe dos discursos que buscam defini-lo a priori. Ao possibilitar a suspensão do tempo produtivo, o espaço escolar desnaturaliza-o, criando a compreensão de que a produtividade é apenas umas das formas de experienciar o tempo.

Da mesma, a compreensão proposta pelos autores indica a necessidade de instituir o espaço escolar (e de reinstituí-lo cotidianamente). Trata-se, assim,

de entender que não existe um espaço escolar *a priori*, mas que sua constituição é um ato (político e social) de instituição. Tal instituição, por sua vez, reforça a radicalidade do significado do espaço escolar na produção de experiências de alteridade espaço-temporal. Para os autores, tal radicalidade consiste no fato

de que a escola oferece tempo livre e transforma os conhecimentos e as habilidades em bens comuns, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente dos antecedentes, do talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair do seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo.

E continuam os autores:

Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje de fornecer tempo livre e reunir os jovens em torno de uma coisa comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública (p. 11)

Esta compreensão apresentada pelos autores nos leva a refletir sobre as possíveis razões pelas quais a lógica neoliberal busca, o tempo todo, produzir uma ideia de espaço escolar, por meio dos currículos e das avaliações padronizadas que, dentre outras coisas, visam tornar o tempo da escola tempo produtivo, sendo a produtividade medida pela ideia de eficiência hegemônica no modo de produção capitalista. Em certa medida, o ensino remoto adotado no contexto da pandemia foi um importante catalisador deste processo. Ao desfazer (desinstituir) o espaço escolar e a suspensão do tempo que ele, mesmo que de forma parcial, possibilitava, tornou o tempo produtivo hegemônico. As salas remotas das câmeras fechadas, dos estudantes sem rostos, da não-presença constante era também a do tempo produtivo, extenuante, que hibridizava os espaços da casa, do trabalho e da educação. Isso ajuda a compreender a potência do ato das meninas que reinventaram, precariamente, o espaço escolar.

E aqui nos deparamos com uma outra autora que têm produzido importantes reflexões sobre o sentido do espaço escolar na atualidade: trata-se de Inês Dussel, que em texto de 2018 apresenta a ideia de precariedade da

escola, em diálogo com as proposições feitas por Masschelein e Simons, no livro citado anteriormente. Se é comum, na literatura especializada sobre Educação, o entendimento dos inúmeros aspectos negativos desta condição precária da escola, a autora propõe um exercício de olhar com o intuito de revelar outras perspectivas que a ideia de precariedade pode trazer também naquilo que há de potente nesta condição. Assim, a primeira virada que propõe é pensarmos a ideia em diálogo com o conceito proposto por Judith Bultler. Segundo Dussel (2018),

Precário, então, não é o efêmero ou passageiro, mas o que dá conta de que há um princípio e um fim da vida, sendo esta, portanto, digna de ser cuidada e apreciada em qualquer uma de suas manifestações. Essa é a primeira associação que é conveniente trazer para pensar a escola (p. 89).

Trata-se, assim, de entender a precariedade (da vida e da escola), como condições de sua existência, mesmo que possa haver condições de desigualdade que acentuem a precariedade de determinadas escolas e vidas. Reconhecer que a escola, como a vida, está sempre em risco, sempre ameaçada de destruição, ainda mais no contexto da formação socioespacial latino-americana da qual fala Dussel, pode nos levar a superar certas visões romantizadas acerca da importância da escola na constituição da sociedade moderna, o que seria condição suficiente para sua manutenção. O que temos visto, pelo contrário, são inúmeros exemplos de que, a qualquer momento, formas de ser e fazer escolar podem ser destruídas, o que nos coloca em uma necessidade de vigilância constante em sua defesa e manutenção.

O segundo movimento de perspectiva proposto por Dussel está no diálogo com o trabalho do crítico de Arte Hall Foster e sua concepção da precariedade como uma estratégia artística de ruptura e de subversão dos espaços instituídos, que o levou a instalar obras de arte em lugares não convencionais. Nesta perspectiva, segundo Dussel,

A precariedade se mescla ao surgimento, com a convocação para atuar e a autorizar-se a si mesmo, questionando as figuras de autoridade, as ordens e os referentes sociais estabelecidos. Nesta perspectiva, precarizar é intervir em um estado de coisas – uma disciplina, uma ordem social – que permite pôr em evidência as

exclusões ou as imposições e criticar ou subverter certo status quo (p. 90).

Assim, nesta compreensão, a precariedade da escola pode ser entendida, também, como condição para subversão dos processos hegemônicos, para rupturas em relação aos discursos e às políticas oficiais. Este duplo sentido da precariedade da escola (do cuidado constante frente às inúmeras tentativas de destruição e de possibilidade de ruptura com a ordem estabelecida, de subversão e reinvenção) é fundamental para pensarmos a possibilidade de entender também as escolas enquanto espaços de produção de contra hegemonias. Não se trata, porém, de um elogio romântico à precariedade. Como dissemos em outros textos, as condições de desigualdade que aprofundam a precariedade da escola pública precisam, o tempo todo, ser denunciadas, postas em evidência no debate público sobre as políticas educacionais. Mas é preciso também reconhecer como, assumindo esta outra dimensão da precariedade, é possível pensar a escola e seus sujeitos desde o contexto de prática das políticas educacionais. Por isso, concordamos com Dussel,

A escola é mais o resultado precário e provisório da montagem de dinâmicas relações heterogêneas do que o reflexo de processos infraestruturais e/ ou supraestruturais de dominação e controle totais. A direção da pergunta, então, se inverte: já não é como desestabilizamos a escola, mas como entendemos que ela não é nada estável. O que é preciso indagar é como, no contexto das relações sempre precárias e em movimento, a instituição escola consegue sustentar-se de pé e pode estabilizar-se, ainda que seja por alguns momentos (p. 91)

Assim, cabe o entendimento da possibilidade que esta dimensão precária traz aos sujeitos da Educação, para construírem outras redes de conhecimento, de ações, de práticas de política educacional que, dentre outras coisas, contribuam para profanar a racionalidade neoliberal e sua linguagem mensurável, dos testes e avaliações padronizadas. Esta profanação, pode ser entendida, em nossa perspectiva, a partir da compreensão da possibilidade da ação educativa como um ato poético de insurreição da linguagem, tomando este

como fundamental na produção do espaço escolar, na sua possibilidade de instituir-se e de manter-se aberta ao futuro.

Estamos aqui propondo, nesta análise, um diálogo com os conceitos e ideias apresentadas por Franco Berardi, publicadas no livro “Asfixia”, em 2020. Para o autor, a atual crise do capitalismo não é apenas econômica e financeira, mas de falta de capacidade de imaginar futuros. Em certa medida, esta incapacidade é resultante do processo de automação da linguagem e sua redução a mais uma forma de troca no capitalismo. Segundo Berardi, “a subsunção da linguagem efetuada pelo ciclo de produção semiocapitalista congela com eficiência as potências afetivas da linguagem” (2020, p. 21).

Esta redução da linguagem a mais uma forma de troca no interior daquilo que Berardi denomina “semiocapitalismo” é uma das características das políticas educacionais neoliberais que buscam totalizar o que ocorre nas escolas. Como vimos em Laval (2017), neste processo de automação da linguagem e de sua subsunção à lógica do capital, vai se constituindo um novo idioma da escola que, no limite, é a extensão da única linguagem possível e permitida sob a ótica do capital. Com isso, a linguagem vai aos poucos perdendo o seu referente, uma vez que a lógica de gestão neoliberal oculta os sujeitos, suas vidas, seus corpos e territórios homogeneizando-os no interior de uma perspectiva de redução de tudo e de todos ao seu valor de troca. Como valor de troca, o conhecimento produzido na escola é reduzido, na linguagem oficial, pelo mensurável, tornando-se indiferenciável e, por que não dizer, indiferente, produzindo também um espaço escolar indiferente e indiferenciável.

É neste contexto que nos interessa compreender as possibilidades de desautomação da linguagem a partir do ato poético, proposta por Berardi em suas reflexões. Se a crise é também resultante de nossa incapacidade de imaginar futuros, é preciso reconstruir linguagens que os tornem dizíveis e experienciáveis. Isto significa, segundo Berardi (2020), retomar a relação entre linguagem e afeto, entre corpo e palavra. E aqui é central o conceito de ato poético:

O ato poético é a emanção de um fluxo semiótico que inaugura no mundo tons não convencionais de sentidos. O ato poético é, ao mesmo

tempo, um excesso semiótico que nos sugere algo que está além do limite convencional do sentido de uma revelação de uma esfera possível de uma experiência ainda não experimentada (isto é, o experimentável). Ele atua no limite entre o consciente e o inconsciente, de modo a deslocar seus limites e a iluminar (ou distorcer) e ressignificar partes do horizonte do inconsciente – daquilo que Freud chamou o território estrangeiro interno (p. 142).

Como excesso sensorial, o ato poético traz à tona, na escola, aquilo que a anima, ou seja, a vida dos sujeitos, e repõe, em diálogo, os conhecimentos que emergem destas experiências partilhadas, desde os espaços. Se as reformas educacionais reduzem a linguagem ao valor de troca, as experiências dos sujeitos escolares implodem em atos poéticos que fazem emergir outras possibilidades de conhecer, viver e experienciar o mundo.

É neste sentido que, se de um lado temos uma linguagem própria do controle e da gestão neoliberal da vida, vemos, cotidianamente, emergir nos espaços escolares, atos poéticos que subvertem a linguagem e os sentidos da Educação que se quer hegemônica. Com isso, possibilitam que a escola potencialize, desde sua condição de precariedade, processos de profanação dos saberes instituídos, tornando dito o que se busca silenciar, visível o que se esconde, vivo o que se julga como matável. Porque defender a escola de sua precariedade é também construir as condições para que nenhuma vida, dos diferentes sujeitos, também precários, que preenchem a escola com seus excessos de linguagem e de sentidos, seja alvo do extermínio consentido da gestão neoliberal. Como ato poético, as meninas da reportagem, reconfigurando a cartografia no chão batido, reconstróem a escola e nos convidam também a fazê-lo.

Assim, o fechamento das escolas durante a crise ética-político-sanitária e sua reabertura trouxe à tona a potência dos sentidos deste espaço, precário e poético, como a escola de brincadeira inventada pelas duas meninas como um pequeno ato de insurreição diante do ensino remoto, reafirmando que o espaço escolar continua a ser um dos lugares em que abrimos o futuro cotidianamente, em que nos construímos como sujeitos no mundo, no qual exercemos o direito fundamental de nos humanizarmos. Como defendemos em outros textos (GIROTTI & GIORDANI, 2020; GIROTTI & GIORDANI, 2021), pensamos que esta reconstrução do espaço escolar, no pós-pandemia, deve vir acompanhado

não dos debates sobre os projetos de vida individuais, alicerces da subjetividade neoliberal. Antes, precisa estar assentada em uma ideia de comum (LAVAL & DARDOT, 2018), de uma experiência coletiva que, segundo Giroux, faça com que “o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (1997, p. 30). E nesta perspectiva, alguns fundamentos poderiam estar na base na formação docente em Geografia para além da lógica do capital que institui o espaço escolar como expressão da indiferença neoliberal.

Em primeiro lugar, é fundamental que, como docentes, entendamos o espaço escolar como produção social, coletiva, cotidiana e precariamente conquistada, fruto de uma luta constante na tentativa de radicalizar a democracia em uma sociedade ainda de senhores, nos termos propostos por Florestan Fernandes (1986). Neste processo, a Geografia da escola, em sua multiplicidade de ações e perspectivas, indica as singularidades dos espaços, bem como as possibilidades de articulação com outras unidades escolares e suas geografias. Com isso, os sujeitos da Educação se posicionam, a partir de um lugar, e dele ressignificam as propostas e perspectivas que vêm desde outras escalas espaço-temporais, produzindo “uma geografia que irá olhar para fora, dirigir-se as espacialidades mais amplas das relações de construção” (MASSEY, 2009, p. 255). Nesta dialética entre verticalidade e horizontalidade, fazendo aqui uso dos conceitos propostos por Santos (2004), é exatamente este espraiamento que vincula a escola espacialmente. Apropriar-se do espaço escolar é, portanto, torná-lo escala de poder na qual não apenas se subverte a política educacional neoliberal, mas se constrói outras lógicas de pensar a Educação, a escola, a docência e a Geografia.

Este posicionamento da escola como escala, a partir da qual se dialoga com as outras escalas e lógicas de poder possibilita também aos seus sujeitos a proposição de leituras de mundo, na perspectiva proposta por Paulo Freire. Trata-se de pensar uma “teoria molhada da prática vivida” (2001, p. 364), que leva à decodificação da realidade oculta pela linguagem dominante. Isso pressupõe um movimento de ida e vinda, de proximidade e distância, que permite aos sujeitos, saindo dos seus lugares, retornarem a eles com outros olhares e outras perspectivas. Trata-se de um ponto em uma rede multiescalar

de significações, essencial na passagem de uma leitura ingênua à crítica de mundo. Também não se trata de condenar os sujeitos aos seus lugares, numa perspectiva que reforça os mecanismos e processos de segregação socioespacial que têm marcado a história dos territórios no Brasil. O que se reivindica é o direito dos sujeitos de viverem e mudarem os lugares, construindo lógicas de pertencimento, a partir de uma outra ética social e coletivamente construída. Até aqui, os lugares periféricos têm sido constituídos pela lógica de reprodução do capital, assentada na necropolítica (MBEMBE, 2000). Reivindicar os lugares como escalas de poder, a partir dos quais os sujeitos se posicionam no mundo, é também reivindicar o direito de mudar o mundo desde estes lugares e isso pressupõe o desafio contínuo de construir outras leituras de mundo.

Estas leituras, por sua vez, levam os sujeitos a se posicionarem em relação a si mesmos, a pensarem em suas condições de classe, raça, gênero, Geografia. A pensarem, também, as geografias que fazem a partir destas condições, a assumirem que não há neutralidade possível na ação educativa e que toda escolha (de método, conteúdo, mediação) é também uma escolha desde uma posição, desde uma condição, desde um projeto. Se a lógica neoliberal se funda no simulacro do discurso da diversidade, que oculta as profundas desigualdades que marcam a vida e os lugares no país, as geografias que emergem das escolas denunciam e anunciam que é na luta contra todas as formas de desigualdades que se pode instaurar um outro projeto societário.

Por isso, é também salutar compreender que esta defesa da escola diante da sua precariedade e a da ameaça constante de destruição de seu sentido público tem se dado nos lugares marcados pela ampliação das desigualdades e da violência neoliberal. Habitando estes lugares marcados pela distribuição desigual da precariedade, seus sujeitos sabem da necessidade da vigilância constante, da provisoriedade da vida, da ameaça cotidiana, da possibilidade do tiro (1 ou 80). E por isso, ameaçadas, vidas e escolas, se unem na busca de se defenderem, construindo redes de solidariedade, em uma política de corpos em aliança, nos termos propostos por Judith Butler (2018). Como assevera a autora,

É necessário perceber que somos apenas uma das populações que têm sido, e continuam sendo expostas às condições precárias e de perdas de direitos. Além disso, os direitos pelos quais lutamos são direitos plurais, e essa pluralidade não está circunscrita, de antemão, pela identidade; isto é, não constitui uma luta apenas de determinadas identidades, e certamente é uma luta que procura expandir aquilo a que nos referimos quando falamos de nós. (BUTLER, 2018, p. 75).

Isso significa entender que o espaço escolar é um dos pontos de reunião destas populações precarizadas. E por isso, as lutas em defesa da escola e pela produção dos seus novos sentidos públicos, emergem dos corpos e sujeitos precários, continuamente ameaçados, que reinventam, assim, a escola e o conhecimento como caminho para reinvenção da vida.

Por fim, é fundamental assentarmos a nossa formação e ação docente na compreensão de que é também a partir da produção do espaço escolar que podemos tensionar e reinventar os limites da democracia burguesa. Para isso, é fundamental reabrirmos o futuro, nos negando a reproduzir, pelo pensamento, o fatalismo neoliberal que parece colonizar o imaginário social. Como aponta Graeber (2015), em livro no qual analisa as possibilidades histórico-políticas decorrentes dos movimentos de ocupação dos espaços públicos ocorridos a partir de 2011 em diversas do mundo,

No momento, o planeta pode parecer mais propenso a catástrofes sem precedentes do que a uma ampla transformação moral e política que abriria caminho para um mundo como esse. Mas se quisermos ter a chance de evitar essas catástrofes, vamos ter que mudar nosso modo habitual de pensar. E, como os acontecimentos de 2011 revelam, a era das revoluções definitivamente ainda não terminou. A imaginação humana se recusa obstinadamente a morrer. E no momento em que um número significativo de pessoas se livram simultaneamente das amarras dessa imaginação coletiva, as nossas suposições mais profundamente inculcadas sobre o que é e o que não é politicamente possível podem desmoronar da noite para o dia (p. 290).

O que tais movimentos revelam, segundo o autor, não é a morte da experiência democrática, mas de uma ideia de democracia diretamente vinculada ao modo de produção capitalista. Este colapso da democracia burguesa produziria as condições históricas para a experimentação de outras formas de organização democrática, nas quais princípios como a

horizontalidade, a ação direta, o apoio mútuo poderiam ser construídos como base para uma nova *práxis* da ação política na contemporaneidade. É interessante notar que tais princípios estavam na base dos processos de ocupação de escolas aos quais nos referimos anteriormente, o que pode indicar que parte desta nova experiência democrática teve, no chão da escola, um dos seus lugares de produção. Se pensarmos a experiência histórica da escassez democrática brasileira, marcada pelos mandonismos e pela violência instituída pela escravidão, bem como as permanências destas características e seu aprofundamento com a lógica neoliberal de gestão das desigualdades, nos parecerá ainda mais fundamental a emergência de processos que radicalizem a democracia, espalhando-a no cotidiano dos sujeitos, colocando-os no movimento dialógico que tensiona direito e privilégio.

Assim, diante da Razão de Mundo Neoliberal, necropolítica por essência, é fundamental construirmos outras lógicas de formação docente em Geografia que, interseccionando os campos da Geografia da Educação e dos Saberes Docentes, produzam outros sentidos de mundo, baseados na construção coletiva como princípios de luta e na constituição de uma vigilância permanente em defesa da vida e da escola como escala de produção da política. Neste processo, vai se constituindo um importante movimento de compreensão e de tomada de consciência de que a docência, para além da captura neoliberal, importa, porque contribui para pensar o espaço, sua produção, suas formas de expropriação, as possibilidades de resistência e a manutenção de um futuro aberto, construído também a partir da produção do espaço escolar.

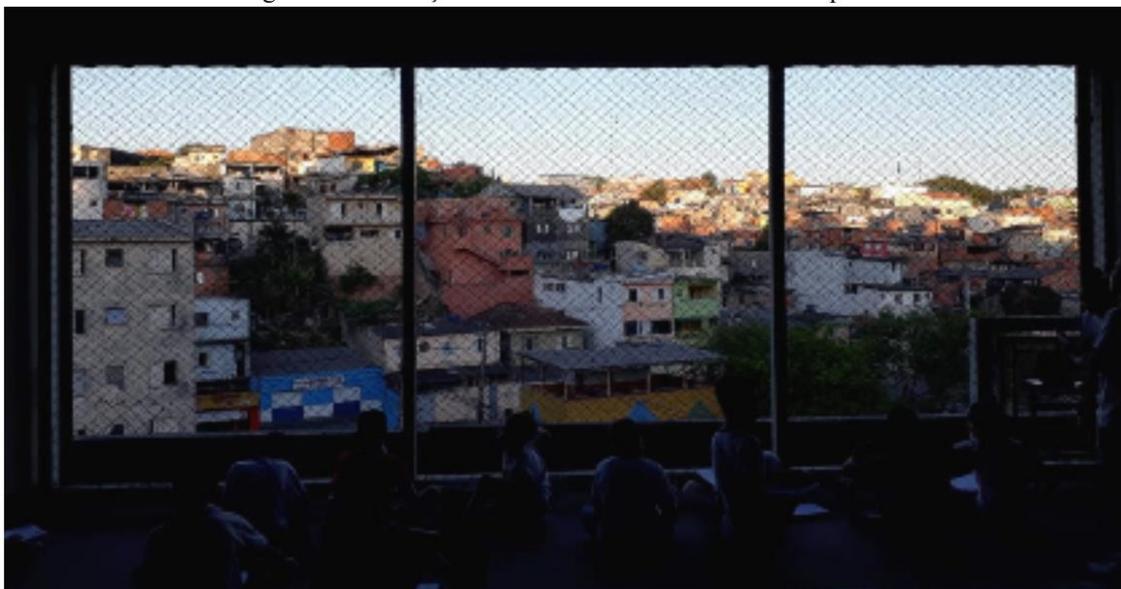
Concordamos com Dussel,

O elogio da precariedade da escola passa por apreciá-la, cuidar dela, expandi-la, para que não se estabilize nem no efêmero nem no descartável, mas como uma condição vital de uma montagem que está sempre a beira de sua destruição, mas também em movimento, aberto, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar novas montagens imaginando outros futuros (p. 108)

Gostaria de finalizar este ensaio com uma imagem e um poema que tem provocado importantes reflexões sobre os sentidos da docência e da escola

enquanto espaço socialmente produzido. A imagem diz respeito a uma fotografia que foi tirada por um bolsista do PIBID, em uma escola na região do Campo Limpo, Zona Sul de São Paulo:

Figura 14: Vista a partir do pátio de uma escola pública na periferia de São Paulo



Fonte: PIBID, 2019.

Na imagem, se vê uma ampla janela que possibilita aos estudantes olharem para fora da escola, ao mesmo tempo em que permite que a escola seja olhada desde fora. Em um momento no qual avançam projetos de militarização das unidades, de ampliação de sistemas de controle e de segurança, de construção de muros cada vez mais altos, penso que, entre os desafios da docência na escola pública, está mantê-la como uma janela aberta para o mundo, não como sua mera continuidade, mas como uma possibilidade real de inventar outros mundos. E isso a pressupõe compreendê-la como um espaço permeado por tantas coisas, produzido também pela subversão da linguagem para além do automatismo do semiocapitalismo, como nos mostra Vitor Machado, em seu poema “Nove e Meia”:

Todos os dias às nove e meia o pombo voava para o seu ninho
Às nove e meia os alunos saiam para os pátios
E brincavam de escrever o futuro

Em apertos de mãos, abraços, segredos e sorrisos.

Às nove e meia um eco de vozes se espalhava pelas copas das árvores,

As crianças da zeladora apoiavam o queixo no portão.

E viam a algazarra dos outros às nove e meia.

Às nove e meia o aroma de comida invadia o refeitório

E as pessoas sentavam juntas à mesa.... às nove e meia

Hoje voltei à escola.

Seus corredores estavam cheios de um silêncio fúnebre,

Um ar frio, fraco e melancólico.

Para onde foram todos? Fugiram?

E para onde fogem os que não sabem onde ir?

Ando em meio à quietude e ouço o choro dos muros.

O pombo anda despreocupado e vagaroso como eu

As crianças da zeladoria me sorriem, felizes por ver viva alma

Até elas sentem o vazio

Olho de perto as penas dos pombos roçando o chão no vento brando,

Olho de perto a mancha de pés na parede, a lousa apagada

O rabisco de “eu te amo” na madeira surrada do batente

O amor esqueceu-se no pé da porta

Olho a bola presa no telhado, querendo despender-se

Olho a sala vazia vista da lousa,

Arrumadas, solitárias e frias as carteiras sem o calor humano

O calou perdeu-se no piso limpo.

E então ouço o farfalhar de uma pomba em voo.

E ela passa apressada pela janela inquieta. É nove e meia.

A escola é invadida bruscamente por todas as memórias possíveis....

Subindo pelas paredes e ocupando as raízes das árvores,

Os cestos de lixo e as quintas recônditas

Inspiro fundo e encho meu pulmão de história. É nove e meia.

A quadra vibra lembrando dos tombos,

Os muros se inflam recordando os beijos lânguidos,

As paredes trocam os segredos ouvidos por tantos anos
O banheiro desenha no azulejo os nomes confidenciados em sussurro

É nove e meia!
Os alunos estão lá... milhares
Seus sorrisos estão lá.... suas lágrimas
A poesia está lá e mais as lembranças todas.
Há muita bola para ser chutada, muito giz para ser gasto
Muito chão para ser pisado e tempo a ser vivido
Às nove e meia

A escola estará sempre cheia às nove e meia

Preenchida de vida, de memórias, de ações, de afetos, de sonhos, de palavras e gestos, ao espaço escolar poder ser o lugar no qual experienciamos outras formas de ser, de viver, de partilhar, em um ato poético que desautomatiza o corpo-palavra, a palavra-corpo. O silêncio do espaço escolar é sempre provisório. Suas tentativas de controle e redução técnica também o são. O que permanece é a potência das vidas que ali circulam e se recusam a ser apenas dados em modelos gerenciais de desigualdade e de morte. São, antes de tudo, possibilidade de um outro mundo, construído no ruído ensurdecido dos pátios escolares. Quão revolucionários são estes lugares que ousam preencher de vida um modo de produção assentado na morte? Ante o fatalismo neoliberal, a mensagem poética do espaço escolar: em breve, tudo será nove e meia, neste movimento espaço-temporal que reinstituiu, como aponta Jorge Larrosa (2018, p.14), “esta invenção bela, justa e boa que ainda chamamos de escola”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção desta tese, tivemos a oportunidade de revisitar a nossa história como docente formador de professores, compreendendo os nossos campos de atuação e os princípios teórico-metodológicos que guiaram a nossa caminhada até aqui. Como dissemos, até a elaboração desta tese, caminhávamos, de forma paralela, em dois campos de pesquisa e atuação. De um lado, o campo da Geografia da Educação, que tem se consolidado, no Brasil e no mundo, a partir de um conjunto de temáticas de investigação. Nas pesquisas que temos desenvolvido neste campo, no Brasil, como demonstramos no decorrer da tese, buscamos assumir uma perspectiva que se assenta nos pressupostos da virada epistemológica da Geografia brasileira, ocorrida no final da década de 1980, e que a aproximou das discussões do campo teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. Nesta perspectiva, buscamos compreender a Geografia da Educação no interior dos processos e contradições que marcam o desenvolvimento do modo de produção capitalista em suas diferentes dimensões.

A partir disso, nosso foco tem sido construir um olhar teórico-metodológico sobre como as políticas educacionais sob a lógica neoliberal têm implicado na dinâmica escolar brasileira, com especial destaque para a reprodução das desigualdades socioespaciais que elas têm provocado. Tais pesquisas têm contribuído para darmos maior visibilidade à condição espacial das políticas educacionais, demonstrando a necessidade de superarmos uma concepção de espaço, ainda muito presente na forma de elaboração, implementação e análise de tais políticas que o tomam como receptáculo, pano de fundo das ações. As pesquisas desenvolvidas trazem já importantes elementos para compreendermos o papel das políticas educacionais no processo de produção de espaço, o que, em nossa perspectiva, pode resultar em desdobramentos teórico-metodológicos para a consolidação do campo da Geografia da Educação no contexto brasileiro.

Na outra ponta, demonstramos, no decorrer da tese, que outro campo que tem norteado as nossas investigações é aquele que trata dos saberes docentes. Vale ressaltar aqui, novamente, que se trata de um campo amplo, no qual o conjunto de diferenças de concepções entre os autores e autoras é, provavelmente, semelhante aos pontos em comum entre eles. Por isso, a escolha que fizemos de apresentar três autores deste campo, inclusive de reuni-los neste campo, tem certa arbitrariedade, que assumimos como total responsabilidade nossa. Como dissemos, o que nos interessa é entender as concepções, os conceitos e as indicações que tais autores trazem para pensarmos o processo de formação de professores em Geografia, com o qual atuamos de forma cotidiana e que se configura como centro de nossa ação na universidade,

Ao tratarmos dos três autores com os quais temos dialogado de forma mais intensa em nossa atuação no campo dos saberes docentes (TARDIF, NÓVOA e AZANHA), buscamos compreender os elementos que os aproximam tanto entre eles quanto nos próprios debates produzidos no campo da Geografia da Educação. Por isso, focamos nossa análise não apenas na maneira como tais autores concebem os saberes docentes, mas, principalmente, na forma como abordam a importância do entendimento destes saberes em contexto. Para os três autores, tais saberes não podem ser compreendidos e analisados apenas no âmbito cognitivo, mas se dão no contexto da prática profissional e no interior de uma dinâmica institucional expressa pela escola. Estes dois elementos (o contexto profissional e a dinâmica institucional) são condicionantes dos saberes docentes e, portanto, precisam estar diretamente relacionados ao processo de formação de professores.

Foi a partir destes dois elementos, quais sejam, de um lado, um olhar geográfico sobre as políticas educacionais neoliberais, de outro, a compreensão dos saberes docentes como contextuais, que assentamos a tese desenvolvida no decorrer deste trabalho: as possíveis contribuições para pensarmos a formação docente em Geografia decorrentes das intersecções entre as pesquisas e os debates nestes dois campos de investigação (Geografia da Educação e saberes docentes). Em nossa perspectiva, tais intersecções são

possíveis a partir de uma resignificação epistemológica do conceito de espaço, em diálogo com os debates trazidos pelas Geografias Críticas, tomando tal conceito a partir da ideia de produção social.

A partir disso, buscamos demonstrar um conjunto de desdobramentos teórico-metodológicos que estas intersecções por meio da definição conceitual do espaço podem trazer para pensarmos os processos de formação docente em Geografia, compreendendo que tal formação precisa ser localizada em um conjunto complexo de relações que pressupõem a discussão sobre os sentidos da escola, da Educação e do projeto societário, no atual momento histórico. Defendemos, portanto, a necessidade de reconhecer a condição espacial da formação docente em Geografia, não apenas ampliando os processos que coloquem os futuros professores e professoras em contato direto com o espaço escolar, mas fazendo que, a partir disso, possam construir reflexões epistemológicas no sentido de posicionarem a docência diante de um conjunto amplo de questões que visam superar e tensionar a tentativa de captura neoliberal da escola, da Educação, da docência e do próprio sentido de espaço.

Em nossa perspectiva, a condição espacial da Educação e, como consequência, a condição espacial da formação docente em Geografia, pode ser posta como categoria mediadora entre estes dois campos, constituindo um solo fértil para avançarmos na problematização e no enfretamento das políticas educacionais neoliberais que tantos prejuízos têm trazido para a Geografia (como disciplina escolar e como campo científico), bem como para a construção de uma educação pública calcada na equidade e na qualidade socialmente referenciada.

Ambos os campos de pesquisa tendem a ganhar com este diálogo: de um lado, ganha a Geografia da Educação, ao reconhecer a dimensão do cotidiano escolar e dos saberes docentes em contextos que muitas vezes passam ao largo nas análises realizadas; de outro, ganha o campo dos saberes docentes, ao se entender tais saberes em um lógica multiescalar de poder, da qual participam diferentes sujeitos de forma desigual e combinada e na qual são possíveis os processos de luta pela legitimação e deslegitimação dos docentes,

de seus saberes e de suas práticas. Ganham, enfim, todos e todas que acreditam na necessidade de manter o futuro aberto e que acreditam na escola enquanto um espaço de reinvenção do real, reafirmando o espacial como condição e fundamento do educacional e de sua transformação.

Ressaltamos que a apresentação desta tese não pode ser entendida como o fechamento de um ciclo. Pelo contrário, o que propomos é que ela represente a possibilidade de circulação de um amplo conjunto de ideias, fomentando o debate em torno das temáticas aqui apresentadas e de outras que constroem interface com elas. Para nós, o caminho da tese continua em sua imbricação no real, nos processos e perspectivas que continuaremos a assumir e visitar em nossas experiências como docentes no Ensino Superior (na pesquisa, no ensino, da extensão). Esperamos torná-la viva no cotidiano de produção do espaço da formação docente em Geografia.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. *Interfaces Científicas - Educação*, 2(2), 13–23, 2014.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- AMPARO, P. A. do; LIMA, A. L. G.; CATANI, D. B. "Pensar com" José Mário Pires Azanha a elaboração do porvir educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, [S. l.], v. 36, n. 105, p. 255-270, 2022.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*. 2ª edição. BOD GmbH, 2020.
- ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, v. 18, 2014.
- AUDIGIER, F. Pensar la Geografia Escolar. Um repte per a la didáctica. *Documents d' anàlisi geogràfica*. Nº 21, 1992.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista Usp*, n. 8, p. 65-69, 1991.
- AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da escola, um reexame. *Série Ideias*, n. 16, p. 37-46, 1993.
- AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.
- AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, v. 30, p. 335-344, 2004.
- AZANHA, José Mário Pires. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: SENAC, 2006.
- AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 2011.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, S. J. *Educação Global S.A.* Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BERARDI, F. *Asfixia*. São Paulo: UBU, 2020.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução*. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. *Decreto 7219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e dá outras providências*. Brasília: MEC, 2010.

_____. *Resolução CNE/CP 1 de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena*. Brasília: MEC, 2002.

_____. *Resolução CNE/CP 2 de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior*. Brasília: MEC, 2002.

BROCK, C. The Geography of Education and Comparative Education, *Comparative Education*, 49:3, 275-289, 2013.

BROCK, Colin. *Geography of Education, space and location in the study of Education*. Londres: Bloomsbury Academic, 2016.

BROCK, Colin. *The case for a Geography of Education*. Thesis (Ph.D.)-University of Hull, Kingston upon Hull, 1992.

BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BROCK, C.; SYMACO, L. *Space, place and scale in the study of Education*. New York: Routledge, 2016.

BUTLER, J. *Corpos em aliança e a política das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, T.; HAMNETT, C. The Geografpy of Education: introduction. *Urban Studies*, vol. 44, n. 7, 1161-1175, 2007.

CABRAL, J. C. A Geografia da Formação de Professores: da experiência freiriana ao Projeto de Valorização do Educador (PROVE). Dissertação de Mestrado (Geografia Humana). São Paulo: FFLCH, 2021.

CALLAI, H. C. *et al.* O ensino de Geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. *Revista da ANPEGE*, v. 12, n. 18, p. 43-55, 2016.

CARLOS, A. F. A. *A condição espacial*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. A Geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. *Terra Livre*, São Paulo, ano 18, vol. I, nº 18, jan-jun, 2002.

_____. *A Geografia na sala de aula*. 8ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

CATANI, D. B. António Nóvoa: um pensamento fecundo da história da Educação. In: REGO, T. C. (Org.) *Memória, História e Escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. *Boletim Goiano de Geografia*, v. 36, n. 3, p. 399-419, 2016.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. 12ª edição. São Paulo, Cortez, 2007, 360 páginas.

- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, nº 2, 1990.
- CHRISTOFOLETTI, A. *Perspectiva da Geografia*. 2ª edição. São Paulo: DIFEL, 1985.
- CLAVAL, P. *Epistemologia da Geografia*. 2ª edição. Florianópolis: UFSC, 2014.
- COMTE, A. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- CONTI, J. B. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 51, p. 57-74, 1976
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, H. H. C. "SERÍAMOS A POLÍTICA QUE CRITICAMOS?": a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 10, n. 19, p. 125-152, 2020.
- CUSTÓDIO, V. *Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e da pesquisa em Geografia: textos selecionados das primeiras publicações da AGB (1935 e 1936) e do Boletim da AGB (1941-1944)*. São Paulo: AGB, 2012.
- DA SILVA, D. C.; DA SILVA LEMOS, C.; THERRIEN, J. Saberes docentes necessários ao ensino de geografia: reflexões discentes iniciais. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 41, p. 223-236, 2021.
- DAL MOLIN, A. *Geografias da educação de jovens e adultos: um estudo em Escolas Públicas de Canguçu/RS*. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.
- DARDOT, P. & LAVAL, C. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DOS SANTOS, M. F. P. O estágio enquanto espaço de pesquisa. *Anekumene*, n. 3, p. 71-84, 2012.
- DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? *Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FERNADES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B. *et al.* (Org.) *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FERNANDES, G. de M. *As geografias das escolas itinerantes do MST: como a Educação do campo fortalece a luta pela terra no Paraná*. Dissertação de Mestrado (Geografia). Curitiba: UFPR, 2018.

FIAMENGUI, G. *Impactos do Projeto São Paulo Faz Escola no Trabalho do Professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação, Universidade Católica de Santos, 2009.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação*. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, R. L. O Estado da Arte das Pesquisas em Ensino de Geografia Publicadas em Periódicos Nacionais: perspectivas e tendências. *Caderno de Geografia*, v. 29, n. 59, p. 1201-1232, 2019.

FONSECA, R. L.; SALVI, R. F.; TORRES, E. C. O estado da arte das pesquisas em dissertações de mestrado em ensino de Geografia: contribuição para uma avaliação a partir das pesquisas nos programas nacionais de stricto sensu (2008–2012). *Revista da ANPEGE*, v. 10, n. 13, p. 141-163, 2014.

FORD, D. R. *Education and the production of space: Political pedagogy, Geography, and urban revolution*. Taylor & Francis, 2016.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005

_____. *As palavras e as coisas*. 9ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A ordem do discurso*. 20ª edição. São Paulo: Loyola, 2010.

GATTI, B. A. *et al.* Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos e Pesquisas Educacionais*. Nº 1, maio de 2010. Fundação Victor Civita, São Paulo.

_____. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia*. 3ª edição. IJUI: Ed. Uniji, 2013.

GEORGE, P. *Os métodos da Geografia*. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

_____; GUGLIELMO, R.; KAYSER, B.; LACOSTE, Y. *A Geografia Ativa*. São Paulo: Difel, 1966.

GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artemed, 1999.

_____. *Escola crítica e política cultural*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

GORDON, R.; KANE, T. J.; STAIGER, D. O. *Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job*. The Hamilton Project Policy Brief No. 2006-01. Brookings Institution, 2006.

GRAEBER, D. *Um projeto de democracia: uma história, uma crise, um movimento*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GEIPEL, R. *Schools, Space and Social Policy: Educational Provision for the Children of Migrant Workers in Munich*. International Monographs in Community and Educational Policy Studies. Centre for Community and Educational Policy Studies, University of Liverpool, 1986.

GIORDANI, A. Geografia Escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão. *Revista Educação Geográfica em Foco*, v. 3, n. 6, 2019.

GIROTTI, E. D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. *Revista Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, 2016.

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

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

_____. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. *Geo uerj*, n. 30, p. 419-439, 2017.

_____. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a Base Nacional Comum Curricular e a defesa da escola pública. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 16-30, 2018.

_____. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Education policy analysis archives*, v. 26, p. 109-109, 2018.

_____. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação & Sociedade*, v. 40, 2019.

_____. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. *Revista de Ciências da Educação*, p. 87-113, 2019.

_____. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na base nacional comum curricular. *GEOgraphia*, v. 23, n. 51, 2021.

_____. Escola, território e desigualdade: ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa. *Revista da ANPEGE*, v. 17, n. 32, p. 49-64, 2021.

GOMES, F. E. *A proposta curricular de Geografia do estado de São Paulo e seus impactos no trabalho docente: um estudo de Caso*. Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia, PUC-SP, 2016.

GOMES, M. V. S. *Para além dos muros da escola: caminhos para compreensão da educação na cidade*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRJ, 2013.

_____. *Geografias da Educação: em defesa de um subcampo e pela construção de um outro olhar para a educação escolar*. 205 f. Exame de Qualificação (Doutorado em Geografia)-Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador*. Petrópolis, RJ Vozes, 2017

GONÇALVES, A. R. A Geografia escolar como campo de investigação: uma história da disciplina e cultura escolar. *Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales*. Barcelona. Vol. XXI, nº 905, 2011.

GREGORY, D. *et al. The Dictionary of Human Geography*. Oxford: Blackwell, 2009.

HANSON-THIEM, C. Thinking through Education: the geographies of contemporary educational restructuring. *Progress in Human Geography*. N. 33, 2009.

HARVEY, D. *A justiça social e a cidade*. São Paulo: HUCITEC, 1980.

HOOKS, B. *Pertencimento: uma cultura do lugar*. São Paulo: Elefantnte, 2022.

HOLLOWAY, S. L.; VALENTINE, G. Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*, v. 34, n. 4, p. 763-783, 2000.

_____. *Cyberkids: Children in the information age*. Psychology Press, 2003.

_____. *Children's geographies: Playing, living, learning*. Routledge, 2004.

HOLLOWAY, S. L. *et al. Geographies of Education and the significance of children, youth and families*. *Progress in Human Geography*, v. 34, n. 5, p. 583-600, 2010.

- HONES, G. H. & RYBA, R. H. Why Not a Geography of Education? *Journal of Geography*, 71:3, 135-139, 1972.
- JAHNKE, H.; KRAMER, C.; MEUSBURGER, P. *Geographies of schooling*. Springer Open, 2019.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de história da Educação*, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2001.
- KATUTA, Â. M. Reformas educacionais: retrocessos e resistências na atual conjuntura brasileira. *Caderno Prudentino de Geografia*, v. 4, n. 42, p. 14-44, 2020.
- KIMURA, S. Território de Luzes e sombras: a proposta de ensino de Geografia da CENP. *Terra Livre*, São Paulo, ano 25, vol. 1, n. 32, jan-jun, 2009.
- _____. *Geografia no Ensino Básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.
- KRAFTL, P *et al.* *Geographies of education: a journey*. *Area*. 2022; 54:15–23
- KUČEROVÁ, S. R, HOLLOWAY, S. &, JAHNKE, H. 2020. *The Institutionalization of the Geography of Education: An International Perspective*. Loughborough University. <https://hdl.handle.net/2134/12681809.v1>.
- LACOSTE, Y. *A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 3ª edição. Campinas, Papirus: 1993.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. nº 19, jan./ fev./ Mar/ 2002.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- LESTEGÁS, F. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. N. 33, 2002.

LOBACK, Victor; VALENTIM, Silvia. Padronização dos espaços educativos e padronização das infâncias. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 24, n. 2, p. 734-753, 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das crianças, Geografia das infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Contexto & Educação*, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2008.

_____. Geografia da infância: Contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista de Educação Pública*, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013.

_____.; FICHTNER, Bernd. O espaço da vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. *Revista de Educação Pública*, v. 26, n. 63, p.755-774, 2017.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. *Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais*, v. 2, n. 3, p. 89-104, 2011.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Contexto & Educação*, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2008.

_____. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista de Educação Pública*, v. 22, n. 49, p. 283-294, 2013.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELOS, Tânia. Geografia da infância: Territorialidades infantis. *Currículo sem fronteiras*. v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

LOPES, C. S. O conhecimento pedagógico do conteúdo e os processos de formação do professor de Geografia. *Anais do 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia*, Porto Alegre, agosto de 2009.

MAIA, E. J. P. *A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889*. Tese de Doutorado (Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MARQUES, R. *A escola numa perspectiva espacial*. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

_____. Os usos sociais do ensino de Geografia. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)*, v. 15, n. 28, p. 175-195, set./dez. 2019.

MARTINS, R. E. M. W. O estágio na licenciatura em Geografia como um espaço de formação compartilhada. *Boletim Goiano de Geografia*, v. 35, n. 2, p. 237-253, 2015.

_____. Construção dos saberes docentes do professor de Geografia (The construction of knowledge of teachers of geography). *Mercator*, v. 8, n. 16, p. 167 a 175-167 a 175, 2009.

MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MASSEY, D. & ALLEN, J. *Geography Matters*. Londres: Cambridge University Press, 1984.

MASSEY, D. *Pelo Espaço*. Uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MATTOS, M. B. *A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MELONI, A. *Currículo e ensino de Geografia: análise da implementação do Programa São Paulo Faz Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP-Marília, 2013.

MENEZES, V. S.; COSTELLA, R. Z. Por entre memórias da vida escolar e acadêmica: a formação docente em Geografia em questão. *Revista Tamoios*, v. 15, n. 2, 2019.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. *Giramundo*, v. 2, n. 4, p. 47-59, 2015.

MEUSBERGER, P. *Bildungsgeographie*. Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg, 1998.

MONBEIG, P. *Novos Estudos de Geografia Humana*. São Paulo: Difel, 1957.

MORAES, A. C. R. *A gênese da Geografia moderna*. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2002.

_____. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Annablume, 2009.

MOREIRA, R. *Para onde vai o pensamento geográfico? por uma epistemologia crítica*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

MOUFFE, C. *Sobre o político*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MOUTINHO, Z. A. As pesquisas sobre ensino nas principais revistas de Geografia do Brasil nos últimos 10 anos. *GEOUSP Espaço e Tempo (Online)*, v. 17, n. 3, p. 160-173, 2013.

MUNDIAL, Banco. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe*. Washington: Banco Mundial, 2014.

NAKAMURA, M. E. F. P. Os Ginásios Vocacionais Estaduais: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960. *Anais do 13º Encontro Nacional de História Oral*, p. 1-10, 2016.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

_____. (Org.) *Profissão professor*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2008.

_____. (Org.) *Vidas de professores*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. Os professores e o novo espaço público da educação. TARDI, M.; LESSARD, C. (Orgs) *O Ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

OLIVEIRA, J. V. P. de. *Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011-2019) na cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado (Geografia Humana). São Paulo: FFLCH, 2020.

PAES, M. V. & RAMOS, G. P. O Programa São Paulo Faz Escola e seu modelo de gestão tutela. *Comunicações*. Piracicaba, Ano 21, n. 2, p. 53-66, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n2p53-66>.

PEREIRA, J. V. da C. A Geografia no Brasil. AZEVEDO, F. de (Org.) *As Ciências no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

PETERS, Michael. Performance and accountability in 'post-industrial society' s: The crisis of British universities. *Studies in Higher Education*, v. 17, n. 2, p. 123-139, 1992.

PETRONE, P. Anotações sobre o departamento de Geografia. *Revista do Departamento de Geografia*, nº 1, 1982.

_____. Pasquale Petrone e a Geografia na USP. *Estudos Avançados*, nº 22, 1994.

PINHEIRO, A. C. *Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil: 1972-2000*. 2003.

_____. *O ensino de Geografia no Brasil*. Goiânia: Vieira, 2005.

_____. Revisitando e refletindo sobre as pesquisas acadêmicas na área de educação geográfica no Brasil. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 10, n. 19, p. 198-214, 2020.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia, representações sociais e escola pública. *Terra Livre*, São Paulo, nº 15, 2000.

_____. PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. OLIVEIRA, A. U. de. *Geografia em Perspectiva*. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

QUAINI, M. *Marxismo e Geografia*. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. *A construção da Geografia Humana*. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

RIBAS, A. D.; VITTE, A. C. O curso de Geografia Física de Immanuel Kant (1724-1804): uma contribuição para a história e a epistemologia da Ciência Geográfica. *GEOgraphia*, v. 10, n. 19, p. 103-121, 2008.

RIBEIRO, J. da S. *O chão da escola e as suas possibilidades: a disputa do currículo e a construção de uma Geografia Negra*. Dissertação de Mestrado (Geografia Humana). São Paulo: FFLCH, 2022.

ROCHA, G. O. R. da. Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira”. *Terra Brasilis*, nº 1, 2000.

RUA, E. R. *Políticas públicas da educação de jovens e adultos no território usado do Rio de Janeiro*. 2023.

RUSSO, I. L. *O vestibular da UNESP: sobre acesso à Educação superior e o currículo de Geografia na Educação Básica (2006-2012)*. 2015.

SANTOS, M. *O trabalho do geógrafo no terceiro mundo*. 3ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1991.

_____. *Metamorfoses do espaço habitado*. 2ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. *Por uma Geografia nova*. 4ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____ (Org). *Novos rumos da Geografia brasileira*. 4ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. *Da Totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2012.

_____. *Técnica, espaço, tempo*. 5ª edição. São Paulo: Edusp, 2013.

_____. *Espaço e método*. 5ª edição. São Paulo: Edusp, 2014.

_____. *A natureza do Espaço*. 4ª edição. São Paulo: Edusp, 2014.

SILVA, A. C. da. A renovação geográfica no Brasil – 1976/1983 (As Geografia Crítica e Radical e uma perspectiva teórica). *Boletim Paulista de Geografia*, nº 60, São Paulo, 1983/84.

SASSEN, S. *Expulsões*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SANTOS, W. T. P. dos & COMPIANI, M. Operacionalização da prática de ensino e do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em Geografia nas universidades estaduais paranaense diante das reformulações curriculares. *Guairacá*. Nº 24, Guarapuava, PR, 2008.

SEABRA, Manoel F.G. Estudos sociais e vulgarização do magistério e do Ensino de 1º e 2º grau. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 58, p. 121-134, 1981.

SERRA, E.; VENTURA, J.; ALVARENGA, M.; REGUERA, E. Interrogando o direito à Educação: oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro. *Revista Crítica Educativa*, v. 3, n. 3, p. 25-41, 2017.

SILVA, E. J. da *et al.* A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares/AL (2005-2015). 2016.

SILVEIRA, M. L. Escala geográfica: da ação ao império? *Terra Livre*, São Paulo, v. 2, n. 23, p. 87–96, 2015.

SILVEIRA, M. L. O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial. *GEOUSP*. São Paulo, nº 19, p. 81-91, 2006.

SMITH, N. *Desenvolvimento desigual*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SMITH, N. Geografía, diferencia y las políticas de escala. *Terra Livre*. São Paulo, Ano 18, nº 19, p. 127-146, 2002.

SOJA, E. *Geografia pós-modernas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993,

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*, nº9, vol. 2, 2005.

TARDIF, M. & GAUTHIER, C. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.) *Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artemed, 2001.

_____. & LESSARD, C. *O Trabalho Docente*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª edição. São Paulo: Vozes, 2010.

_____. & LESSARD, C. *O ofício de professor*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2022.

TAYLOR, C. Towards a Geography of education, *Oxford Review of Education*, 35:5, 651-669, 2009.

VLACH, V. R. F. *Da ideologia no ensino da Geografia de 1º a 2º Graus*. 2008.

VITTE, A. C. A terceira crítica kantiana e sua influência no moderno conceito de Geografia Física. *GEOUSP Espaço e Tempo (Online)*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 33-52, 2006.

ZANOTELLI, C. L. Yves Lacoste: entrevistas. São Paulo: Annablume, 2005.

ZUSMAN, P. e PEREIRA, S. N. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a Geografia de Delgado de Carvalho. *Terra Brasilis*, nº 1, 2000.

APÊNDICE

O MATERIAL DIDÁTICO COMO ESPAÇO DE DISPUTA DA DOCÊNCIA: NOTAS AO DEBATE²⁸

Proporemos, neste texto, dois movimentos para a compreensão do material didático e sua relação com a docência em geografia. O primeiro busca localizar o material didático naquilo que ele tem sido concebido, hegemonicamente, no interior das políticas educacionais sob a perspectiva neoliberal. Neste primeiro movimento, interessa-nos compreender a forma conteúdo predominante pela qual os materiais didáticos têm sido produzidos e circulam nos diferentes processos e espaços educativos, buscando analisar os impactos do mesmo sobre o trabalho docente (sua prática e concepção), bem como na forma como são reproduzidas lógicas discursivas pautadas em dinâmicas de fazer ver e apagar.

No segundo movimento, discutimos o material didático como potência, como uma vir a ser, como um ato que já se constitui em diferentes espaços escolares. Nesta parte do texto, buscaremos analisar como a disputa pelo material (seus sentidos, produção e forma-conteúdo) é, em nossa perspectiva, uma das condições fundamentais para pensarmos a formação e a ação docente em geografia no contexto contemporâneo. Diante de um material didático que, hegemonicamente, tem se constituído como um artefato e invasão cultural, de expropriação e alienação dos diferentes sujeitos educativos, defendemos o entendimento do material didático como espaço de criação docente e de produção dialógica.

Desde a década de 1980, autores como Michael Apple tem analisado a forma conteúdo dos currículos escolares partir da sua subordinação à lógica de reprodução capitalista. Em um dos seus principais textos (Educação e Poder, de 1988), o autor cunhou a expressão “currículos à prova de professores”. Tal expressão se referia a um conjunto de artefatos curriculares, dentre os quais

²⁸ Prova Escrita realizada no dia 12 de dezembro de 2023 como parte do concurso de obtenção ao título de Livre-Docente.

destacavam-se as avaliações padronizadas e os materiais didáticos apostilados, construídos em uma lógica prescritiva em um grau tão elevado de detalhamento que permitia pouco espaço de criação e de mobilização docente. Tais materiais buscavam direcionar as ações dos professores e dos estudantes em todos os instantes da aula, retirando da alçada dos mesmos as principais decisões pertinentes ao planejamento educacional. Tratava-se de um complexo sistema de subordinação do trabalho docente à padronização curricular que o colocava, em um ponta, diante de um planejamento rígido e, na outra, em um formato de avaliação igualmente inflexível, sob a forma-conteúdo dos testes padronizados.

Por isso, na interpretação que constrói sobre as reformas curriculares nos EUA sob a perspectiva neoliberal, Apple afirma que a forma currículo é tão importante quanto o seu conteúdo. Isso significa dizer que não basta discutirmos quais são os conteúdos disciplinares presentes e ausentes em uma proposta curricular, mas entender como eles são mobilizados a partir de formas predominantes de materiais didáticos (neste caso, as apostilas e avaliações padronizadas).

Ao mesmo tempo, o autor aponta que tais materiais cumpriam uma função estratégia no processo que ele conceitua como desqualificação e requalificação docente e que está no centro nas reformas educacionais neoliberais. A narrativa que constitui tais reformas busca, na culpabilização docente, a causa principal da baixa qualidade educacional (concebida nestas reformas sempre em termos de resultados quantitativos em avaliações padronizadas de larga escala). Visto como incapazes de ensinar os conteúdos (desqualificados, portanto), os docentes são requalificados a partir deste conjunto de artefatos didáticos que colonizam o cotidiano do trabalho escolar e que mudam, radicalmente, o sentido do mesmo, tanto em termos de diminuição da autonomia do professor em relação ao planejamento educacional, quanto na própria dinâmica de mediação das relações entre conteúdos escolares, contextos e sujeitos de aprendizagem.

É fundamental ressaltar que na interpretação construída pelo autor fica evidente que esta lógica de produção e circulação do material didático a partir das reformas neoliberais cumpre uma função estratégia no processo de tornar a educação pública uma nova fronteira de mercantilização e, portanto, de

reprodução capitalista. É neste contexto que vão se constituindo importantes conglomerados de produção de materiais didáticos (livros, apostilas, portais de ensino etc.) que vai se territorializando em múltiplas escalas. Tais conglomerados, em contexto recente, têm demonstrado um poder cada vez maior de influenciar nas políticas educacionais que visam reforçar esta lógica do material didático como mercadoria, vide a atuação de grupo como a Santillana e o Somos Educacional nas discussões referentes a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio no contexto brasileiro. Por isso, é fundamental reconhecer que o material didático sob a ótica neoliberal é, antes de tudo, uma mercadoria e, como tal, sua função está na produção de mais valor. As intencionalidades e ideologias que circulam com a própria circulação do material didático não é, desse modo, a sua principal razão de ser, mas complemento da função estratégica que, como mercadoria, o material didático cumpre no processo de mercantilização educacional e que, torna, desse modo, o sistema educacional uma fronteira de expansão e valorização capitalista.

Cabe ressaltar que esta forma conteúdo predominante do material didático que se inaugura com as primeiras reformas educacionais neoliberais a partir da década de 1980 como demonstram os trabalhos de Apple, tem sido também predominante em diferentes redes de ensino no contexto brasileiro. Como exemplo mais evidente temos a rede estadual de São Paulo que, em 2008, instituiu o Programa São Paulo Faz Escola. Por meio deste programa, houve a impressão de apostilas padronizadas para docentes e discentes de toda a rede. Tais apostilas traziam não apenas os conteúdos a serem trabalhados, aula por aula, como instituíam as metodologias de ensino e foram utilizadas como base do processo de treinamento dos docentes ingressantes na rede.

Mais recentemente, esta forma conteúdo do material didático tem ganhando novos contornos a partir das adoções de tecnologias de informação e comunicação. É possível afirmar que o contexto do fechamento das unidades escolares, em decorrência da crise político-sanitária da COVID 19 funcionou como um importante catalisador do desenvolvimento destes novos materiais didáticos. Se, na década de 1980, a forma conteúdo eram as apostilas, agora predominam os portais e plataformas de interação online, inclusive como

subsídio para o avanço da modalidade de educação à distância no país que, dominando o ensino superior privado, passa a ter cada vez mais incidência na educação básica em diferentes partes do país.

Dois exemplos podem nos ajudar a entender esta nova forma conteúdo: a aula Paraná e o Centro de Mídia de São Paulo. Nos dois casos, temos um conjunto de aulas gravadas durante o contexto da pandemia por docentes das referidas redes estaduais e que foram disponibilizados para os estudantes por meio da programação da TV (RIC TV, no caso paranaense e TV Cultura, no caso Paulista). Aludidas como única solução possível no contexto da pandemia, tais formatos passaram a influenciar o trabalho docente no retorno as atividades presenciais nas unidades escolares. O que ambas as redes propuseram neste retorno era que os docentes se tornassem tutores / comentadores das aulas gravadas, sendo elas que direcionariam os processos didáticos presenciais. Tal proposta levou a uma ampla reação dos estudantes paranaenses que foram as ruas com o seguinte jargão: “televisão eu assisto em casa”.

É possível, a partir destes dois exemplos, compreender as novas camadas de entendimento da forma como os materiais didáticos têm sido concebidos e mobilizados nas atuais reformas educacionais. Se fizermos uso do conceito de gerencialismo proposto por Ball que se refere a esta capacidade das políticas educacionais neoliberais se enraizarem no cotidiano escolar, em especial, na sala de aula, construindo um espaço de controle, vigilância e autovigilância, podemos analisar esses novos materiais como artefatos centrais na consolidação deste processo. Como comentador de uma aula produzido por outro, os docentes são colocados em uma função de tutor, em uma relação que não apenas desqualifica, mas desconstrói a docência enquanto um campo profissional.

No caso do estado de São Paulo, isso nos parece ainda mais grave. Recentemente, ao anunciar a não participação da rede estadual paulista no Programa Nacional do Livro Didático de 2024, a Secretaria Estadual de Educação distribuiu um conjunto de slides / apresentações em PowerPoint aos docentes. Tais apresentações teriam como principal função substituir os livros didáticos e as apostilas padronizadas. Destacam-se, nestas apresentações, a

indicação do tempo de exposição de cada um dos slides, em um movimento que controla e metrifica, ainda com mais detalhe, aquilo que deve ocorrer em sala de aula.

Há, portanto, nesta intensificação da lógica do material didático sob a perspectiva da reforma educacional neoliberal um avanço sobre o controle do trabalho docente, seus tempos, espaços e sentidos. Assim como na esteira de produção que engole o trabalhador na genial obra de Chaplin (*Tempo Modernos*), o docente também é engolido pelo tempo-esteira dos slides, pelo gerencialismo que visa tornar em tempo do capital o tempo escolar. Com isso, busca-se instituir uma nova ideia de docência, fetichizada pela técnica, confundida, inclusive, com ela.

Outra camada de interpretação do material didático na perspectiva neoliberal se refere a sua capacidade de tornar invisível / visível processos, sujeitos, conteúdos. Dois exemplos recentes nos ajudam a compreender isso. O primeiro se refere à Base Nacional Comum Curricular de Geografia, marcada, em sua elaboração, por um conjunto de conflitos que envolviam, não apenas a necessidade de um currículo prescritivo nacional, como a escolha dos conteúdos propostos no documento. É possível identificar uma pluralidade metodológica e de conteúdos mais ampla nas duas primeiras versões do documento, o que não poder ser visto na 3ª versão, elaborada após o golpe político contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016. Na terceira versão do documento, há um conjunto de apagamentos que chamam a atenção: não há, por exemplo, referência ao termo classe social. Da mesma forma, conceitos como genocídio, epistemicídio, racismo estrutural também estão ausentes no currículo padronizado. Predomina um elogio a diversidade (especialmente cultural), ao mesmo tempo em que se invisibiliza os debates sobre as desigualdades. Inclusive, cabe ressaltar que Sociedade deixa de ser um conceito estruturante do currículo. Em nossa perspectiva, estas diferentes ausências são intencionais, ainda mais em um contexto no qual se aprofundam as desigualdades (de classe, de raça, de gênero), todas elas espacializadas e, portanto, objetos privilegiados de análise geográfica.

Da mesma forma, na implementação dos itinerários formativos decorrentes da reforma do Ensino Médio, o que temos visto é a difusão de um discurso curricular assentado na perspectiva do empresariamento de si e do empreendedorismo. No caso de São Paulo, as apostilas tiveram financiamento de uma das principais empresas empregadoras de trabalho precário no país, o IFOOD. Em análise curricular, o acaso não é uma categoria explicativa. Nos dois casos analisados, é possível perceber que os materiais didáticos, seja pelos conteúdos que visibilizam, seja por aqueles que ocultam, contribuem na difusão da subjetividade neoliberal, central na consolidação do neoliberalismo como Nova Razão do Mundo, nos termos propostos por Dardot & Laval (2014) e que, entre outras coisas, busca difundir a interpretação da crise estrutural como uma crise individual.

Assim, as discussões travadas até aqui nos possibilitam compreender a centralidade dos materiais didáticos na produção / reprodução das reformas educacionais neoliberais, identificando permanências e mudanças na forma conteúdos que tais materiais têm assumido, hegemonicamente, nos diferentes ciclos de implementação destas reformas. Diante deste quadro, é preciso questionar: estaria o material didático totalmente capturado pela lógica neoliberal? Em nossa perspectiva, como processo socialmente produzido, a disputa pelo material didático continua em aberto e se configura como momento estratégico na construção política da docência, da escola e da educação.

Para esta disputa, consideramos algumas ações fundamentais. Em primeiro lugar, pensamos ser necessário profanar o material didático, entendendo isso como o movimento de tirá-lo do seu uso habitual, deslocá-lo, como indicam Masschelein e Simons (2019). Para Inês Dussel, “profanar é problematizar, questionar, acercar-se de perspectivas distintas, interrogar com linguagens novas aquilo que já se tinha visto ou acreditado” (2018, p. 109). Esta profanação pressupõe, de um lado, a compreensão das lógicas pelas quais os materiais são produzidos e circulam (quais são os seus sujeitos, agências, processos, intencionalidade), entendendo o movimento mutiescalar que está sobreposto no material. Por outro lado, pressupõe construir uma visão ampliada de material didático, compreendendo-o como todo e qualquer objeto que, não

construído com uma função educativa, pode ser mobilizado no processo de ensinar-aprender. Nestes termos, uma música, um filme, um poema, um quadro, um jogo, um texto guardam, em potência, uma função didática que se torna ato na relação dialógica que fundamenta o processo educativo.

Ao mesmo tempo, a disputa pelo sentido do material didático pressupõe uma reflexão-ação sobre os currículos e os sujeitos dos currículos. Na forma conteúdo dos materiais padronizados, o currículo é difundido como um atributo técnico, construindo no interior de uma narrativa de racionalidade instrumental e neutra. No limite, o currículo é apresentado quase como natural e isso precisa ser compreendido a partir da função que ele cumpre na constituição de uma subjetividade que, sobretudo, visa naturalizar o social, tornando-o impossível de modificar. Disputar o material didático a partir do currículo pressupõe reafirmá-los, currículo e material didático, como processo, como negociação, elaboração coletiva e conflituosa, sempre aberta, sempre em produção. As pesquisas pós-estruturalistas sobre o currículo, como as desenvolvidas por Elizabeth Macedo, Alice Casimiro Lopes, Tomaz Tadeu da Silva, Miguel Arroyo indicam a necessidade de compreendê-lo como um texto aberto, multi-autoral, como um espaço de interface entre o educacional e o social (ou melhor, do educacional como social).

Da mesma forma, o avanço das pesquisas em educação e relações étnico-raciais, com importantes contribuições feitas desde a geografia, como os trabalhos de Renato Emerson do Santos, Rafael Sanzio, Diogo Cirqueira, Lorena Silva, Alex Ratts, Rafael Cícero, Juliane Ribeiro, entre outros apontam para a necessidade de descolonizar o currículo, disputando-o desde o chão da escola. É fundamental entendermos que já há uma ampla tradição de pesquisas, em especial, acerca dos livros didáticos, que buscam compreender os movimentos de visibilidade e silenciamento produzido por este artefato que tem presença marcante no contexto escolar. Tais pesquisas, como as desenvolvidas por Tonini *et al* (2018), não apenas denunciam os apagamentos raciais, de gênero e de classe nos livros didáticos, como contribuem para uma mudança significativa nas abordagens ali apresentadas em relação aos conteúdos de geografia. No momento em que comemoramos os 20 anos de implementação da Lei

10639/2003, fruto da mobilização intensa do movimento negro no Brasil, é fundamental avançarmos na produção de materiais didáticos que, celebrando a diversidade, denunciem a reprodução das desigualdades e das violências contra as populações mais precarizadas.

Todas estas pesquisas apontam para a compreensão da disputa curricular como parte da disputa sobre o sentido da docência. E aqui gostaríamos de contribuir ao debate, reafirmando: a disputa pelo currículo e pelo material didático é, no limite, a disputa pela docência como um espaço de criação, criatividade e invenção. Como vimos na primeira parte do texto, a lógica predominante do material didático se assenta em uma perspectiva padronizada. Em nossa perspectiva, tal lógica difunde a ideia do trabalho docente como um mero trabalho de reprodução, de execução de ideias e concepções estranhas ao próprio professor, o que acaba por reforçar a ideia do trabalho docente como assentada, exclusivamente, na alienação. Se é verdade que, como um trabalho inserido na lógica de produção capitalista, o trabalho docente pode ser compreendido em termos de abstração e alienação, defendemos que há uma dimensão não capturável da docência que a torna um trabalho produtor de sentido, ou seja, de humanização. Por isso, disputar o trabalho docente enquanto espaço de criação passa, necessariamente, pela disputa do material didático, mediador fundamental da produção de sentido e humanização. E isso significa reassumir os espaços-tempos desta criação.

Larrosa, em texto de 2019, discute o que significa começar um curso. Para o autor, há uma temporalidade própria do trabalho docente, que se assemelha a circularidade das estações do ano. Há sempre um começo, um meio e um fim. Esta circularidade dá, ao trabalho docente, uma carga importante de repetição, que não pode ser confundida com a lógica de reprodução aludida anteriormente. Esta repetição é própria de um trabalho que se fundamenta no recomeço. Mas é a repetição também espaço da diferença, da criação. Começar um curso é sempre ter a oportunidade de revistar o conteúdo, de reconstruir os materiais, de lê-los novamente, de elaborar novas camadas de interpretação.

Neste processo de começar, Larossa destaca que o início do curso é marcado por três gestos fundamentais do professor, que institui a relação

educativa: dar tempo, dar espaço e dar matéria. Cada um destes gestos, pressupõe um conjunto de escolhas políticas, éticas, estéticas que definem e instituem a docência e as relações que a sustenta (com o estudante, com a instituição, com a disciplina, com o mundo).

Estes três gestos (instituir o tempo livre, instituir o espaço comum do diálogo, instituir o matéria-conteúdo a ser profanada) reafirma a potência da criação docente e estão, na nossa perspectiva, no centro da disputa pelo material didático. Uma concepção ampliada de material didático pressupõe, portanto, o entendimento de que ele não é apenas um artefato, analógico ou digital, que se interpõe na relação professor-aluno. Ele é exercício contínuo de autonomia docente, sempre relativa, sempre em relação. Ele é o momento no qual está em disputa a ideia e a prática do tempo e do espaço escolar. Se o material didático padronizado visa tornar o tempo e o espaço escolar mera continuidade do tempo-espaço da reprodução de mercadorias, a instituição do tempo lento e do espaço comum do aprender-ensinar pode significar uma ruptura contra hegemônica, mesmo que provisória e precária, da possibilidade de viver e experimentar o tempo-espaço para além da lógica do capital.

Para isso, também é preciso localizar a disputa do material didático no contexto socioespacial da educação, ou seja, compreender que a geografia da educação, como fenômeno e como método, importa na forma como pensamos, produzimos e mobilizamos o material didático. Em um momento no qual uma nova forma mercadológica busca hegemônizar o material didático por meio do discurso das metodologias ativas (empacotadas e vendidas nas prateleiras digitais do mundo corporativo-educacional) é fundamental retomarmos a ideia do material didático como mediador da apropriação espacial. Podemos encontrar esta compreensão no conceito de temas geradores, proposto por Paulo Freire, e que coloca as comunidades escolares a olharem para si mesmos e para a relação que estabelecem com suas espacialidades. Os temas geradores, como aponta Freire, surgem da vivência, por estas comunidades, de situações limites, contextualizadas. A superação de tais situações pressupõe ação-reflexão-ação, mediadas, portanto, pelo processo educativo. Os temas geradores estariam, desse modo, no centro da produção dos materiais didáticos, surgindo de um

amplo movimento que toma a realidade como socialmente construída e a educação como um espaço-tempo de reflexão e de transformação social.

Do mesmo modo, esta contextualização do material didático tem um amplo lastro na forma como a geografia constitui o seu olhar sobre o real, assentada na perspectiva do trabalho de campo e do estudo do meio como princípios fundantes do ensinar-aprender-pesquisar em geografia. E aqui vale destacar a importante contribuição dada pela professora Nídia Pontuschka para o desenvolvimento do estudo do meio como um princípio balizador da docência em geografia. Afirmá-lo como princípio (e não apenas como recurso, procedimento, ferramenta) significa dizer que ele é imprescindível na construção do conhecimento geográfico. Trata-se, desse modo, de uma ação constitutiva do fazer geográfico que deveria estar, inclusive, na base para a elaboração de materiais didáticos. Os estudos do meio e trabalho campo (re)localizam, a todo momento, a relação entre a geografia como expressão do real e como disciplina sistematizada na escola e na universidade, reafirmando a compreensão de que o material didático, em geografia, deve se constituir como um momento de apropriação geográfica da escola, da docência, do currículo e da educação.

Assim, diante deste percurso que vai da denúncia do material didático como forma-conteúdo mercadoria ao material didático como espaço de criação da docência e da produção da apropriação espacial, reafirmamos a nossa compreensão da necessidade de continuamente retomarmos o sentido da educação, da docência e da escola como condição de enfrentamento a política educacional neoliberal e ao projeto societário que o embasa. Concordamos com Antônio Bispo dos Santos (2023): é preciso contracolonizar a estrutura organizativa. E, continuando o diálogo com o autor, pensamos que é possível conceber o material didático na perspectiva da confluência.

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ela passa a ser ele mesmo e outros rios, ele fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia (2023, p.15)

Pensar o material didático na perspectiva da confluência significa reconhecer que ele também é resultado do encontro-reunião possibilitado pela produção do espaço escolar. Ele não é (ou não deveria ser), monopolizado pela narrativa do professor, mas, também, se constituir como um momento de dialogia, no qual os estudantes possam se expressarem, identificarem, construir. Este movimento de tomada do material didático como confluência, produto de um intermédio entre eu e o outro, como espaço de elaboração da alteridade constitutiva do processo educacional, pressupõe reconhecer a educação como uma relação entre sujeitos (de desejos, de afetos, de vida, de potência, de trajetórias). Sujeitos que vão e vem na produção do espaço escolar com conteúdos, representações, formas de entender e viver que precisam ser reconhecidas e problematizadas. Ante uma geografia escolar neoliberal que visa colonizar o cotidiano de docentes e discentes, defendemos a elaboração de materiais didáticos em geografia produzidos pela confluência dos sujeitos que, mobilizados por diferentes razões, preenchem e produzem o espaço escolar como lugar da produção de práticas espaciais para além da razão de mundo neoliberal.

Antes de terminarmos, cabe uma ressalva: esta outra concepção de material didático não é apenas potência, mas já se realiza em ato em diferentes espaços escolares. Está no projeto “Deixe o cabelo da menina no mundo”, produzido pela professora Juliane Ribeiro na escola estadual Marina Cintra na região central de São Paulo. Diante de um currículo que apaga a contribuição negra, Juliane propõe o corpo tornado material didático e que se reconstrutaliza novamente como corpo, reafirmando a presença das meninas negras no espaço escolar, tornando-as visíveis para si e para os outros. Está nas ações do Professor David Augusto que propõe aos estudantes olhar a geopolítica mundial a partir dos jogos de vídeo game, das partidas de futebol, das histórias em quadrinho, mobilizando o universo cultural dos estudantes para pensar e propor a partir da geografia. Está no brilhante trabalho da Professora Ana Basílio que, nas escolas públicas de Sorocaba, reconhece o funk como material didático através do qual, com seus corpos, os estudantes grafam o espaço. Está, portanto, no trabalho cotidiano destes homens e mulheres que, em diferentes

espaço-tempos escolares, disputam a geografia como este potente espaço de fazer viver.

Referências

- BALL, S. J. **Educação Global S. A.** Ponta Grossa: UESP, 2022.
- DARDOT, P. & LAVAL, C. **A nova razão do mundo.** São Paulo: Boitempo, 2014.
- DUSSEL, I. A precariedade da escola. In: LAROSSA, J. (Org.) **Elogio da Escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- LARROSA, J. **Esperando não sabe o que.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2005.
- MASSCHELEIN, J. e SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- PONTUSCHKA, N.N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia e Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2013.
- OLIVEIRA, A. U. *et al.* **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1988.
- SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: UBU, 2023.
- TONINI, I. M. et al. **Geografia e Livro Didático: para tecer leituras de mundo.** São Leopoldo: OIKOS, 2018.