



DAS POLÍTICAS E DESMONTES EDUCACIONAIS ÀS RESISTÊNCIAS COTIDIANAS DA PERIFERIA: maneiras outras de pensar os currículos de ensino de Geografia

Danielle Willemann Sutil de Oliveira
danniwillemann@gmail.com

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação
em Geografia da Universidade Federal do
Paraná (UFPR).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0877-2745>

Fernando Mendes de Souza
fernandomsza@gmail.com

Doutorando no Programa de Pós-Graduação
em Geografia da Universidade Federal do
Paraná (UFPR).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8928-3809>

RESUMO

Neste artigo buscamos apresentar um breve diálogo acerca dos ataques e desmontes educacionais que têm sido promovidos ao longo dos últimos anos por parte do Estado e dos agentes reformadores da educação. Do mesmo modo, demonstramos que estas políticas não são aceitas de forma pacífica ou alienada, sendo promovidos inúmeros movimentos de resistência, principalmente nas regiões periféricas, por parte dos sujeitos educandos. Estas resistências manifestam-se, majoritariamente, no plano do cotidiano e local. As considerações aqui colocadas são fruto de estudos realizados em conjunto com estudantes da região periférica da cidade de Curitiba/PR, protagonistas do movimento de ocupações de escolas no ano de 2016, por meio de entrevistas e oficinas de cartografia colaborativa. Para tanto, subdividimos a discussão em três momentos, no primeiro apresentamos quais são as políticas educacionais que têm sido implementadas nos últimos anos, num segundo momento evidenciamos as resistências construídas no plano do cotidiano, que se contrapõem a lógica anteriormente exposta, fechando por fim com um debate voltado para o ensino de geografia, buscando repensá-lo tendo por base as vivências, territorialidades e experiências dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas educacionais, Resistência cotidiana, Geografia escolar.

**FROM EDUCATIONAL POLICIES AND DISASSEMBLES
TO PERIPHERAL EVERYDAY RESISTANCE:
other ways to think Geography teaching curricules**

ABSTRACT

In this article, we seek to present a brief discussion about attacks and dismantlings on education, promoted by the State and reformers of education over the last few years. Also, we demonstrate that these policies are not accepted in a peaceful or alienated way, with student subjects promoting many resistance movements, mostly in peripheralized regions. These resistances manifest themselves mainly on an everyday life and local basis. The considerations made here are the result of studies held with students of the peripheral region of Curitiba/PR, protagonists of the school occupations movement of 2016, through interviews and collaborative cartography workshops. For this purpose, we subdivided this discussion in three moments, in the first we present what are the educational policies implemented in the past years, in the second we highlight the resistances built on everyday life, opposing the logic presented before, closing with a discussion towards the teaching of geography, to rethink it based on students experiences and territorialities.

KEYWORDS

Educational policies, Everyday resistance, School Geography.

Introdução

As duas primeiras décadas do século XXI vêm se apresentando como um tempo de intensas transformações, sendo possível perceber um novo delineamento na configuração dos Estados e na forma de gerenciar suas políticas. Dentro disso, se torna cada vez mais perceptível o avanço das ações de grupos ligados ao capital internacional, cujo o foco de atuação é propor reformas em diversos setores a fim de viabilizar projetos que atendam a suas demandas. O novo ciclo de reformas educacionais ocorridos no Brasil, com início na segunda metade da última década, e que compreende a Emenda Constitucional N° 95/2016 (antiga PEC 241 ou PEC do fim do mundo), a MPV 746/2016 (reforma do ensino médio), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais atualmente, as ameaças de cortes drásticos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), se apresentam como parte da atuação de grupos empresariais no campo educacional do país.

Segundo Freitas (2014) tais grupos empresariais não acreditam na educação pública e trabalham para desqualificá-la, a fim de obter o controle operacional e

ideológico do sistema. Além disso, há frentes dentro desses grupos que trabalham para aumentar a competitividade do país, direcionando o ensino na formação para o mercado de trabalhadores que atendam as demandas de mão-de-obra do capital internacional. Para alcançar esses objetivos os grupos contam com o apoio estatal, além de um grande número de profissionais trabalhando no desenvolvimento de um forte aparato ideológico para disseminar a ideia de que as reformas trariam a solução para todos os problemas associados à suposta má gestão do sistema educacional.

Essas reformas e políticas se apoiam em conceitos apropriados e defendidos pelo Estado e por esses grupos, ignorando a diversidade de características econômicas, materiais, políticas e culturais dos diferentes territórios, assumindo-o como algo único e homogêneo, ignorando que incidência ocorre de forma variada, ocasionando um acirramento de desigualdades. Quando essas lógicas são estendidas aos territórios periféricos, que já são invisibilizados e colocados à margem pelos atores hegemônicos, é possível perceber que a chegada de tais políticas, agrava ainda mais as desigualdades, pois, ao se materializar nos espaços escolares aumentam a segregação e a evasão.

O que se ignora nas análises acerca dos impactos desta implementação é justamente o fato de que os sujeitos periféricos estabelecem e resistem em seus territórios a partir de relações, práticas e dinâmicas que permeiam seu cotidiano, contrapondo-se ao imposto pelas concepções hegemônicas, criando territórios de resistência e solidariedade, que dão tom, cor e corpo a tais territórios.

Este artigo tem por objetivo explicitar as resistências tecidas contra as políticas e reformas educacionais deste último período, protagonizadas pelos movimentos das juventudes periferizadas. Para tanto, utilizamos como metodologia a ação-participação-ação, na qual vivenciamos cotidianamente experiências com protagonistas do movimento de ocupações de escolas no ano de 2016, através da partilha da sala de aula, entrevistas e oficinas de cartografia colaborativa.

Optamos também por subdividi-lo em três seções: na primeira discutimos quais são estas novas políticas educacionais implementadas e como se materializam nas escolas da periferia. Na segunda, buscamos evidenciar as resistências tecidas no cotidiano, que se contrapõem a lógica anteriormente exposta, gerando um contraponto aos desmontes e ataques à educação. Na terceira seção, propomos um esforço de conectar estas territorialidades ao ensino de geografia, trazendo elementos que permitem pensar um ensino geográfico baseado nas vivências e experiências dos educandos - principalmente nas que revelam noções de solidariedade, empatia e justiça, conceitos construídos e passados através das gerações de suas comunidades.

A incidência de políticas educacionais nas escolas em territórios de periferia

O campo das políticas educacionais está no centro de disputas que revelam o caráter do projeto político e social que está em voga no Brasil. Ao analisarmos as políticas que foram aprovadas no país nas últimas décadas, percebemos o seu alinhamento às demandas dos grupos privados e dos tratados internacionais, que discutem o cenário da educação através de uma lógica economicista. Buscando a “continuidade de um projeto que visa construir um modelo de educação economicamente viável à luz das atuais disputas pelo orçamento público” (GIROTTO, 2018, p. 161), fazendo com que o discurso da contenção de investimentos seja um aspecto central no atual ciclo de reformas educacionais na América Latina.

Giroto (2018) também aponta essa lógica como parte de uma nova concentração política no país, cujos atores centrais são os empresários transnacionais e as organizações criadas por estes, com o intuito de difundir o discurso de que os princípios da nova gestão pública devem ser seguidos na educação. Essas entidades se organizam em torno de agenda própria, “fazem *lobbies* junto a governos, assembleias legislativas e Congresso” (FREITAS, 2016, p. 29), influenciando a rede de ensino e aprovando reformas educacionais. A maior expressão desses grupos no Brasil se dá através da atuação do “Todos Pela Educação”¹, grupo criado em meados de 2006, que se conclama como uma iniciativa da sociedade civil que buscava alavancar os índices da educação brasileira.

Freitas (2016) afirma que a atuação de tais grupos de interesse se legitima a partir da crença equivocada de que os supostos problemas do sistema educacional estariam relacionados a problemas de gestão e a falta de controle. Partindo da ideia de que o modelo que é característico dos grupos privados “[...] é tido como de boa gestão, a busca pelos empresários, economistas e administradores, em substituição aos educadores profissionais irá configurar [...] uma tentativa de importar as formas de gestão da empresa para a educação” (FREITAS, 2016, p. 28). Essa é uma lógica já aplicada em outros países, cujo principal resultado foi o aumento da segregação escolar, sem trazer de fato nenhuma melhoria para o sistema.

Um fator importante para compreender como essas reformas e políticas

¹ Segundo Saviani (2007) o “Todos Pela Educação” consiste em um aglomerado empresarial que surge no dia 06 de Setembro de 2006, no Museu do Ipiranga na cidade de São Paulo apresentando-se como uma iniciativa que conclamava a sociedade civil e demais setores para pensar em conjunto a educação brasileira. Nessa iniciativa estariam envolvidos os seguintes grupos e entidades: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerda, Grupo Gerda, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar D’Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, além de outros com participação direta e indireta nas ações desse movimento.

educacionais acirram as desigualdades sociais, é através do entendimento da lógica territorial com que elas se manifestam no espaço quando colocadas em prática. O conceito de território em suas diversas dimensões se mostrará como chave para a interpretação das ações do Estado e demais grupos em suas diferentes escalas, visto que o mesmo é capaz de evidenciar as relações de poder entre tais atores.

Nesse sentido, Souza (2013) defende que o espaço quando territorializado se mostra como um instrumento fundamental para o exercício de poder pois ele só ocorre em relação a um território, e quase sempre a partir de um território. Ao considerarmos que as políticas modelam o espaço, e conseqüentemente os territórios ali dispostos, podemos defender que as políticas de caráter neoliberal expressas também apresentam repercute nesta disposição, visando manter as lógicas hegemônicas encontradas na sociedade e excluir/invisibilizar todas as outras lógicas encontradas nos territórios periferizados.

Logo, ao ocultar estes outros territórios, invisibiliza-se também os sujeitos e identidades que os compõem, criando uma falsa ideia de um espaço homogeneizado e neutro. Este fator se torna importante quando observamos que as políticas educacionais deste novo ciclo de reformas priorizam interesses das elites econômicas em detrimento das classes populares, objetivando a manutenção das relações que sustentam o sistema atual.

Todavia há que se considerar que as políticas e reformas propostas, ao serem implementadas, serão fortemente contestadas, principalmente em espaços periferizados, visto que a aparente homogeneidade não se sustenta diante da diversidade de vivências e territórios encontrados no país. Ao contrário do que se demonstra pelos documentos oficiais – em relação à ampla aceitação destas transformações -, em muitos lugares têm ocorrido ações e organizações cotidianas que buscam contrapor o modelo a ser implementado, gerando verdadeiras redes de resistência e solidariedade, localizadas na escala do cotidiano - e por este motivo, ocultas/invisíveis para diversos setores.

Neste item reforçamos que as políticas educacionais são tentativas de produção de território, que entram em conflito com os territórios já constituídos nos bairros periferizados. A seguir avançamos na discussão apresentando resistências cotidianas frente à estas políticas de desmontes educacionais, evidenciando o movimento de luta realizado através das ocupações, que manifesta-se como parte de um processo maior, em defesa da escola pública, fruto do sonho de diferentes gerações que ali constroem sua vida.

As resistências cotidianas frente aos desmontes educacionais: ocupações, conflitos e a defesa da escola pública

Considerando as políticas educacionais expostas e implementadas, bem como as concepções hegemônicas, higienistas e homogeneizantes na qual se embasam, devemos questionar de que maneira os grupos subalternizados reagem. Isto é, que estratégias e táticas (RIBEIRO, 2014) se desdobram no território periférico em resposta aos ataques e desmontes apresentados.

Isto porque os processos de resistência não se constituem por meio de eventos fixos ou isolados em relação ao todo, mas se desenrolam como ações dispostas na escala do cotidiano, com fluxos constantes². Deste modo, ao focalizarmos os movimentos de juventude, podemos citar diversos exemplos – espalhados em espaços e tempos distintos – onde sua atuação, em geral, foi de extrema importância nos processos políticos e lutas populares no Brasil.

Segundo Aguiar e Pinheiro (2018) tais movimentos se tornaram mais fortes a partir da década de 1960, o que pode ser observado na sua forte atuação em diversos momentos, como no combate à ditadura civil-militar (1964-1985), no movimento popular que lutou pelo “Diretas Já!” (1983-1984), ou, recentemente, nas chamadas “Jornadas de Junho” (2013), que levaram milhões de pessoas às ruas das principais capitais, protestando contra o aumento abusivo no preço do transporte público e outras pautas políticas. Nos últimos anos sua mobilização tem tido especial interesse nas lutas que envolvem a organização da educação no país, bem como a resistência aos projetos que atacam a seguridade social, lhes roubando a possibilidade de ter um futuro com qualidade de vida.

Para entender este processo é necessário conceber a juventude como ator político e social, para então, refletir o seu papel nessas lutas. Dentro do amplo debate acerca da juventude e de seus sujeitos, algumas vertentes se destacam, sendo a maioria baseada numa ideia de homogeneidade e generalização. Dayrell (2003) explicita esta perspectiva por meio da divisão de dois grupos: o que a trata enquanto condição de transitoriedade (retirando do sujeito sua materialidade no presente) e a que romantiza este período enquanto época de liberdade total e irresponsabilidade³.

² Gutierrez (2017) expressa que o fluxo das lutas sociais são contínuas e intermitentes, sendo necessário focar no que se alcança em cada episódio de levante coletivo contra a ordem dominante, chamado pela autora de trunfo parcial.

³ Importante observar que, ao longo dos últimos anos, tem aumentado o número de trabalhos que voltam-se para compreender a juventude por ela mesma, em suas singularidades, aspectos e organizações, o que torna possível sua análise como grupo de sujeitos sociais e políticos, que constroem identidades e territórios no presente. (CARRANO e DAYRELL, 2003; KERBAUY (2005); BARBIANI (2007).

Essas visões revelam-se insuficientes para apreender como se dá a construção das experiências dessa juventude, visto que tal produção é marcada e influenciada pelas questões de raça, gênero, classe, entre outras, permitindo que, por meio das vivências cotidianas, estes sujeitos teçam e consolidem suas identidades e sentidos de mundo. De certo modo, tais vivências podem ser vistas também como resistência, fazendo com que, por vezes, deem corpo e abram possibilidades materiais para que surjam eventos⁴, que visibilizam em todas esferas da sociedade o descontentamento destes sujeitos com as políticas impostas. Um bom exemplo disso são as “Ocupações de Escolas” do ano de 2016, resultado da organização de jovens secundaristas da rede pública do estado do Paraná, que ocuparam massivamente suas escolas, exigindo que o congelamento de gastos e a Reforma do Ensino Médio não avançassem.

É preciso destacar que nas periferias urbanas, este processo de ocupações⁵ não foi resultado de uma reação impensada, mas, a manifestação de uma série de resistências e valores criados cotidianamente, que permitiram a compreensão e, conseqüente expressão de que aquele espaço lhes pertence e não deve ser modificado sem amplo debate. Ou seja, este evento em específico, representou um quadro dentro de uma esfera complexa, que propiciou a criação de novos elementos para as relações ali colocadas e que, além de modificar os espaços, inegavelmente modificou os sujeitos.

Tal episódio foi vivido intensamente por estes jovens, ainda mais considerando que surgiu e emergiu em resposta a projetos específicos, de mercantilização da educação. Este conjunto de medidas e reformas representam um ataque direto a uma população histórica e geograficamente marginalizada e subalternizada, que veem no enxugamento de direitos, um ataque a possibilidade de vida sua e das gerações que o sucedem, deixando-os em situação de extrema vulnerabilidade e precariedade.

Tanto a Proposta de Emenda Constitucional nº 55 (aprovada enquanto Emenda Constitucional 95/16), quanto a Reforma do Ensino Médio (sancionada na lei 13.415/17), abarcam questões que modificam o universo escolar, território fundamental da sociabilidade e constituição identitária dos jovens desde a infância. Por isso compreendemos que o movimento das “Ocupas” não surge dele mesmo, nem tem seu fim decretado com a desocupação dos colégios. Isso permite olhar para estas organizações como práticas e exercícios de construção coletiva em cada comunidade, de

⁴ Evento aqui é considerado como um processo que ocorre em um tempo e espaço em que as resistências cotidianas são organizadas de tal forma que tornam-se visíveis, dando corpo a um movimento com pautas direcionadas e específicas.

⁵ Esta constatação parte dos resultados apresentados na pesquisa de mestrado “Entre vozes, espaços, cartografias e ações: Os territórios da juventude do bairro Sítio Cercado e o ensino da geografia”, defendida em agosto de 2018, no Programa de Pós Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Paraná.

acordo com as suas características socioespaciais.

Vemos então que elas se materializaram nas, com e pelas diferenças apresentadas em cada um destes territórios, reconfigurando-se para atingir novas metas ou conquistas à medida que a luta avança. Zibechi (2015) defende que esta é uma característica central dos movimentos sociais periferizados, que reinventam-se a cada nova batalha. Tal característica pode ser encontrada nas “Ocupas” que ao encerrarem a etapa de ocupação efetiva, permanecem se organizando na cidade de Curitiba, principalmente na periferia Sul, para reivindicar melhorias em suas escolas, maior participação nas decisões e instancias colegiadas, inventivo para que os estudantes avançassem para entrada nas Universidades Públicas.

E é justamente aí que encontra-se a beleza dos movimentos e organizações sociais da periferia que, ao se levantarem e lutarem contra a precarização da vida - materializadas na forma de expulsões, falta de acesso a bens, equipamentos e serviços urbanos, desmontes e desmandos-, revelam que, acima de tudo, encontra-se a capacidade de caminhar e buscar modificar o futuro ao qual são relegados. Ensinando para as gerações posteriores, através do exemplo diário, que se acomodar com a realidade ou calar-se mediante a retirada de direitos é deixar de lutar por melhores condições de vida para os que virão depois.

Souza (2013) expressa que, ainda que pesem a repressão e a cooptação, estas práticas espaciais insurgentes – e os territórios dissidentes – insistem em reaparecer, mesmo que em outros lugares ou de outras formas, demonstrando que existe um imenso potencial para que estes espaços atuem e continuem a atuar como ambientes de “utopias experimentais”, entendidas como metas aprimoráveis por meio da práxis e do debate coletivo. Dessa forma, percebemos que as movimentações e manifestações destas redes de juventude não podem ser ignoradas ou extintas através da força, visto que elas se reinventarão e continuarão a r-existir (reinventar suas existências) no espaço, como formas de libertação destes sujeitos sistematicamente excluídos do direito à cidade e à educação.

Perceber a dimensionalidade do exemplo permite compreender que um evento não ocorre apenas para ele mesmo, mas deixa marcas espaciais que serão percebidas e apropriadas por sujeitos que virão posteriormente, permitindo que estes iniciem sua trajetória ancorados em debates e situações já ocorridas, a fim de que continuem o trabalho de conquistar novos espaços, territórios e direitos. As lutas na periferia ocorrem de forma contínua e combinada para que sempre existam avanços, e a geração seguinte alcance um patamar a mais de direitos em relação aos que a sucederam.

Logo, ainda que a Reforma do Ensino Médio tenha avançado, o debate e o impacto do movimento das “Ocupas” é refletido nos enfrentamentos e questionamentos realizados no chão da escola, além da avaliação crítica e embasada das mudanças operadas no âmbito do ensino. A continuidade do movimento e constante reorganização do mesmo, com a utilização de diferentes ferramentas de mobilização constitui o ponto central e fundamental dos movimentos populares auto gerenciados que, por não se encerrarem neles mesmos, não se abalam com a mudança de sujeitos, nem de lideranças. Assim, tendo a possibilidade de adaptar às novas necessidades e demandas apresentadas, expressão da esperança dos de baixo que sempre creem que suas reivindicações e suas vozes alcancem os locais desejados.

Freire (1992) evidencia que das classes populares se exaltam perspectivas e possibilidades de um futuro e mundo diferente – e melhor – separando-se, inclusive, das visões ora fatalistas, ora deterministas de muitos segmentos intelectuais (sejam eles de direita ou de esquerda). Com isto percebemos que a dimensão da vivência cotidiana, quase sempre negada da educação formal e institucional, abre campos de pensamento cujo limite encontra-se na própria experiência enquanto estar/ser no mundo, fazendo do futuro uma folha em branco a ser preenchida no desenrolar dos dias.

Vimos nesta seção que as resistências em relação ao projetos de desmonte educacional ocorrem através do cotidiano, por meio de uma techedura conjunta e combinada de diferentes sujeitos que interferem e vivem no espaço. Neste processo os sujeitos vão constituindo territórios, que repercutem inclusive no chão-da-escola, reforçando a importância de considerarmos estas trajetórias quando pensamos a geografia escolar, principalmente nas localidades periféricas, nas quais a escola representa - simbólica e materialmente - mais do que o apresentado pelo currículo formal. Agora, veremos como o cotidiano se constitui como essencial para o ensino da geografia, evidenciando a disputa pelo currículo da escola.

O cotidiano como fundamentalidade do ensino da Geografia: das resistências locais à disputa pelo currículo da escola

Reservamos esta terceira seção para pensar e repensar nossa prática em sala de aula a partir do que discutimos até então. Sendo assim, de que forma o ensino da geografia (ou a geografia escolar) pode se transformar diante da perspectiva da resistência e luta cotidiana dos sujeitos periféricos? Quais elementos podem ser centrais para pensarmos neste novo ensino? De que forma caminhamos para uma educação geográfica

emancipadora ao assumirmos estes sujeitos como responsáveis pela construção de territórios de resistência?

Para responder tais questionamentos, primeiramente é preciso evidenciar a noção da educação como um processo permeado por disputas e conflitos existentes na sociedade e que a configuração dos conteúdos básicos e dos currículos perpassam visões contrastantes de mundo e inferem diretamente na legitimação de práticas culturais, sociais e econômicas.

Logo, partindo da ideia de que uma escola emancipatória passa pela dimensão da compreensão crítica do cotidiano e do local, entendemos que a geografia escolar deve ser transformada neste processo, assumindo a diferença como princípio e se configurando de acordo com as realidades apresentadas por seus sujeitos e por seu entorno, assumindo que existem muitas geografias – cada uma conectada a seu tempo, espaço, trajetória, grupos, classes sociais, comunidades, etnias, geração, entre outros.

É preciso romper com a lógica que separa e sectariza todos os elementos dos planos de vivência, passando a perceber novamente o mundo – e nele o cotidiano – inseridos em processos que transcendem as categorias previamente estabelecidas, permitindo assim pensar em caminhos concretos para um ensino da geografia que se conecte a realidade apresentada.

Spósito (1993) ao falar sobre a possibilidade de novos projetos educativos, afirma que os mesmos não se limitam à apropriação de conhecimentos, e devem ser entremeados por valores éticos, de defesa do direito à igualdade, à dignidade, de uma humanidade diversa que a sociedade capitalista negou e tem negado sistematicamente. Sendo assim, a construção de outros currículos de geografia fundados na diversidade pode ocorrer através da produção e evidenciação do multiculturalismo ativo e progressista existente no mundo.

Não aquele pautado no consumo, na celebração de diversidades que ocultam as contradições da sociedade capitalista, mas no multiculturalismo vivenciado e produzido às margens do capital, principalmente nas periferias urbanas e rurais, que interagem entre si e constroem seus territórios a partir de uma multiplicidade de visões e convicções.

É neste cenário que as práticas coletivas, solidárias e diárias ganham força dentro do campo educativo, possibilitando trazer para a sala de aula a noção que a construção dos territórios se dá também através de pequenos processos, nos quais os sujeitos incorporam aspectos do território à medida em que também influem sobre o mesmo, tornando concretos os conhecimentos e conflitos que permeiam esta disciplina.

Assim, entendendo que relação social com o espaço é vivida de maneira

diferente de acordo com cada indivíduo (MORAES, 2017), constata-se que os sentimentos, crenças, sensações e práticas inerentes à produção dos territórios estão essencialmente associados à situação específica de cada grupo e/ou classe social na sociedade em que vive. Isso demonstra que o processo educativo do aprender geografia deve amparar os diferentes modos de existência no espaço, compreendendo territorialidades geradas e buscando conectá-las através de linhas e fios que formam a trama social na sociedade de classes na qual vivemos.

Ora, partindo da concepção de Menezes e Araújo (2007), consideramos que o currículo escolar encontra-se imerso no tempo/espaço escolar, estruturando-se enquanto um repertório do percurso educativo, construído a partir de experiências, atividades, conteúdos, métodos e formas. Logo, analisar a forma como o currículo escolar é atualmente proposto diz respeito a compreender o modo como as políticas educacionais serão implementadas e materializadas nos espaços escolares.

Como já destacamos anteriormente existe uma grande distância entre documentos escritos – as políticas públicas – e as práticas vividas em sala de aula – resistências cotidianas. Assim, a esfera curricular da escola não é unidimensional, sendo constituída pela existência do currículo formal (ou escrito) e do currículo oculto (não escrito) que estabelecem normativas e formas de atuação – podendo divergir ou não. Jackson apud Barriga (2006), reforça que o currículo oculto se configura por meio das decisões sobre os conteúdos, mecanismos de avaliação e às formas estruturais de cobrar o comportamento dos estudantes, todas paulatinamente internalizadas pela maioria dos sujeitos.

Dito isto, Arroyo (2012) reforça que o currículo será o núcleo central do sistema escolar, em constante disputa – por lado cerceado/normatizado e por outro politizado/ressignificado. Daí a importância de pensarmos o currículo da geografia escolar através da produção do espaço cotidiano, que se desdobra nas ruas das comunidades, se embasa na construção dos territórios em sala de aula, constituída por exemplos de gerações organizadas anteriormente em busca de direitos.

Assumir a escola como processo geográfico e histórico é também compreender que as decisões tomadas sobre ela podem responder à diferentes sujeitos, cabendo aos sujeitos que ali estão protagonizar qual projeto de sociedade e espaço irão reivindicar e produzir. Perspectivas emancipatórias e críticas são necessárias e tem sido efetivadas e materializadas ao longo de toda história da educação básica, fazendo com que a forma e conteúdo que temos em sala expresse também o resultado destas disputas.

Nosso interesse então é pensar a possibilidade de se ensinar geografia nas escolas

desde as materialidades e espacialidades presentes no cotidiano dos educandos, tornando a aprendizagem significativa e refletindo criticamente as vivências múltiplas e relações territoriais estabelecidas.

Entendemos e defendemos que o currículo de uma geografia escolar outra pode se ancorar na geografia das re-existências e do cotidiano. Estes pensados a partir da noção de educação escolar, na qual os termos e conceituações se esparramam no chão-da-escola de forma própria, ganhando os contornos correspondentes aos sujeitos que ali estão e possibilitando um ensino para a vida, onde a reflexão crítica sobre o seu entorno e sua realidade são imprescindíveis às ações de resistência e negação do atual panorama para construir um amanhã diferente.

Considerações finais

Buscamos neste artigo evidenciar de que forma a juventude nas periferias urbanas resiste aos ataques e processos de desmonte da educação pública, ocorrida através de medidas e reformas que trazem como pano de fundo a retirada de direitos histórico e geograficamente consolidados/conquistados. Deste modo, apresentamos num primeiro momento uma sistematização dos principais processos de desmonte ocorridos nos últimos anos, seguido pelas formas de resistências criadas e re-criadas pelos sujeitos jovens em seus locais de moradia e estudo (centralizando no exemplo das Ocupações de 2016).

Neste processo percebemos que a ressignificação e transformação do espaço escolar não é campo restrito às discussões acadêmicas ou, senão também, ocorre no seio das comunidades e dos sujeitos que interagem cotidianamente no chão da escola, ainda que imperceptível. A transformação da escola ou tentativas de mudança ocorrem cada vez que um estudante não aceita uma regra que não compreende, que um professor questiona o porquê trabalhar determinado conteúdo e excluir outro, que uma mãe reivindica que seu filho não seja ignorado por não possuir o material necessário ou compreender a matéria, entre tantas outras ações que demandam o repensar dos modos de agir dos sujeitos que a frequentam.

De modo geral, buscamos demonstrar que a ruptura com o atual modelo de escola e a transformação do ensino de geografia nas salas de aula pode ocorrer com a tomada das mesmas pelos sujeitos da comunidade que, ao se fortalecerem nos espaços políticos – institucionais ou não – passam a conceber o ensino, a escola, os processos

educativos de outra forma, uma vez que aprenderam conceitos a partir de suas lutas que podem ser compreendidas como práticas não formais ou informais de aprendizagem.

Tais ações questionam, interpelam o espaço formal da escola compreendido como o único local de aprendizagem. Ou seja, os movimentos educam e, ao fazê-lo, criam novos campos de saber e de atuação, que – nas últimas décadas – resultaram na criação e evidência de novos espaços de aprendizagem, pautados no surgimento e difusão dos princípios da educação popular, que tem sua pedagogia amparada no fazer cotidiano, nas práxis ligadas às existências dos sujeitos.

Isto significa dizer que as resistências diárias, apreendida por estes sujeitos em seus locais de moradia e estudo, configuram-se enquanto caminhos alternativos para a construção de uma geografia escolar (e uma escola) outra. Para além disto, são centrais na construção de espaços e territórios próprios, que são tecidos por meio de estratégias diárias e dão forma, cor, cheiro e dinâmica para tais localidades, revelando a importância de saber estar e ser no mundo, a fim de romper com o imobilismo e a impossibilidade de mudança, abrindo campo para esperar um mundo melhor.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Layla Maria.; PINHEIRO, Veralúcia. **A resistência dos estudantes frente ao projeto de administração das escolas públicas de Anápolis/GO pelas Organizações Sociais**. IV CEPE UEG. Goiás. 2018.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

BARBIANI, Rosângela. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 138-153, jan/jun, 2007.

BARRIGA, Ángel Diaz. La educación em valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Baja California, v. 7, n. 2, p. 2-15, 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Para Instituir o Novo Regime Fiscal, e Dá Outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo In: Trayectorias y travesías juveniles en el Cono Sur, **Revista JOVENes**, México, n. 17, 2003.

- DAYREL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5/6, n.24, p. 40-52, 2003.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos Territórios do Território. In: PAULINO, E.T.; FABRINI, J.E. (orgs.) **Campesinato e territórios em disputas**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1992
- FREITAS, Luiz. Carlos. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014
- FREITAS, Luiz. Carlos. de. Privatização do ensino público no Brasil e movimentos de resistência dos estudantes. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 28-31, dez. 2016.
- GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, Oct. 2018.
- GUTIÉRREZ, Raquel Aguilar. **Horizontes comunitario-populares producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas**. Madrid: Ed. Traficantes de sueños, 2017.
- KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 18/19, p. 193-206, 2005.
- MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO, Lucineide Martins. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: RESAB; **Currículo, Contextualização e Complexidade: elementos para se pensar a escola no semi-árido**. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, p. 33-47, 2007.
- MORAES, Emanuella Leite Rodrigues de. Espaços possíveis, tempos esparsos: gênero, geração e território. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 21, p. 113-130, jan/abr, 2017.
- RIBEIRO, Ana Clara Torres. **Teorias da ação**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SPÓSITO, Marília Pontes. **A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1993.
- ZIBECCHI, Raúl. **Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas/Raúl Zibechi**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

Recebido em 10 de março de 2022.

Aceito para publicação em 4 de março de 2023.

