

# COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DISCURSO ORDENADO, PRÁTICA NEOLIBERAL

HOW WE BECOME TEACHERS OF GEOGRAPHY: ORDERED DISCOURSE, NEOLIBERAL PRACTICE

CÓMO NOS TORNAMOS PROFESORES DE GEOGRAFÍA: DISCURSO ORDENADO, PRÁCTICA NEOLIBERAL



**Bruno Nunes Batista\***  
brunonunes.86@hotmail.com

## REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** BATISTA, B. N. Como nos tornamos professores de Geografia: discurso ordenado, prática neoliberal. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 130-153, set./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i42.3931>



**RESUMO:** Este artigo, elaboração parcial de uma tese de doutorado, discute a organização discursiva do ensino de Geografia na contemporaneidade. Para tanto, realiza a descrição de textos pedagógicos desse componente curricular da primeira metade do século XX no Brasil, através do método arqueológico de Michel Foucault. O trabalho que se faz opera por meio do periódico Boletim Geográfico, publicação de destaque nacional na formação de professores a partir da década de 1940. Desse regresso, duas constatações. Primeiro, um discurso ordenado que se mantém até os dias atuais, sistematizado pelo jogo contraditório entre a didática tradicional e as pedagogias ativas. Segundo, uma rede de enunciados e estratégias que sinalizavam uma prática neoliberal, que se iniciava nos discursos pedagógicos, e que hoje é hegemônica. Assim, com a intenção de formar sujeitos consumidores, flexíveis, empreendedores e empresários de si mesmos, o ensino de Geografia muitas vezes vem estando a serviço da economia de mercado.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Boletim Geográfico. Discurso. Didática. Neoliberalismo.

**ABSTRACT:** In this article, a partial elaboration of a doctoral thesis, is debated the discursive organization of the teaching of Geography nowadays. Therefore, there were performed descriptions on pedagogical texts related to the curricular component of the first half of the twentieth century in Brazil through the archaeological method of Michel Foucault. It performs the pedagogical texts description of this curricular component of the first half of the twentieth century in Brazil, through the archaeological method of Michel Foucault. The work that was performed by the use of the periodical Boletim Geográfico, a national well recognized publication in the area of training of teachers since the 1940s. From

this scenario, two findings. First, an orderly discourse that still remains until nowadays, systematized by the contradictory relation between traditional didactics and active pedagogies. Second, a network of statements and strategies point to a neoliberal practice, which began in pedagogic discourses, and which today is hegemonic. Thus, at the aiming of consumers education, flexible subjects, entrepreneurs and entrepreneurs of themselves, the teaching of Geography is often at the service of the market economy.

**Keywords:** Teaching Geography. Geographical Bulletin. Speech. Didactics. Neoliberalism.

**RESUMEN:** Este artículo, elaboración parcial de una tesis de doctorado, discute la organización discursiva de la enseñanza de Geografía en la contemporaneidad. Para ello, realiza la descripción de textos pedagógicos de ese componente curricular de la primera mitad del siglo XX en Brasil, a través del método arqueológico de Michel Foucault. El trabajo que se hace opera a través del periódico Boletín Geográfico, publicación de destaque nacional en la formación de profesores a partir de la década de 1940. De ese regreso, dos constataciones. En primer lugar, un discurso ordenado que se mantiene hasta los días actuales, sistematizado por el juego contradictorio entre la didáctica tradicional y las pedagogías activas. Segundo, una red de enunciados y estrategias que señalaban una práctica neoliberal, que se iniciaba en los discursos pedagógicos, y que hoy es hegemónica. Así, con la intención de formar sujetos consumidores, flexibles, emprendedores y empresarios de sí mismos, la enseñanza de Geografía muchas veces viene estando al servicio de la economía de mercado.

**Palabras clave:** Enseñanza de Geografía. Boletín Geográfico. Discurso. Didáctica. Neoliberalismo.



\* Doutor e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciado em Geografia. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC).

## 1 PRÉ-INTRODUÇÃO: PANO DE FUNDO

Após uma das eleições presidenciais mais ideologicamente polarizadas da história brasileira, em 2014, assistimos, no ano de 2015, a uma série de embates políticos que viriam a culminar, no início de 2016, com o impeachment de uma presidente democraticamente eleita.

A reboque dessa ação, vêm sendo implementadas uma série de medidas justificadas pelo desejo de “modernizar” o país e colocá-lo nos trilhos do “progresso”. Esses pronunciamentos estão sendo capitaneados por mudanças em torno de reformas apontadas, principalmente, para as leis trabalhistas (consideradas arcaicas) e a modificação das regras da previdência (dada como a, médio prazo, insustentável).

É claro que, como muitos, eu me permito desconfiar da visão hegemônica que coloca essas reformas como caminhos únicos – a própria velocidade com que certos atores se esforçam para pô-las em operação, atropelando instâncias de discussão necessárias, alimentam tal desconfiança.

Porém, a complexidade do cenário contemporâneo vem me exortando a pensar para além dos binarismos provenientes dos substratos direitistas ou esquerdistas, progressistas ou conservadores. Em meio a certos ideários nas subjetividades contemporâneas, é provável que a situação seja mais séria do que uma simples escolha entre isso ou assado, entre esse ou aquele programa de governo. Por mais tentador que seja permanecer sob o arco da dicotomia ideológica e utilizar como argumento, nesse sentido, o resultado geral das eleições municipais de 2016, nas quais saiu com larga margem de vitória nas grandes cidades brasileiras um discurso político conservador e à direita, essa análise parece ser, no mínimo, reducionista.

Imaginar, por exemplo, que esses números seriam consequências da alienação existente nas classes mais pobres, ou de uma grande manipulação de massas sob o controle dos veículos midiáticos, seria ainda mais insuficiente. Michael Apple dizia que a direita se desenvolve em meio a acidentes, quando as pessoas perdem as esperanças acerca de alguns valores humanísticos universais. Não que não o seja, nem tenho o interesse de contrapor o eminente pedagogo estadunidense. Porém, se formos refletir em torno de práticas sociais, encontraríamos, no bojo do projeto dessas candidaturas, um estreitamento a axiomas da ordem da liberdade, da individualidade, do consumo e da propriedade privada. Talvez um trajeto para a compreensão dessa guinada ao “conservadorismo” não seja, de todo modo, uma preferência ideológica pelos grupos de direita, mas, sim, o corolário das condições de possibilidade para o êxito eleitoral dessas frentes, instituído pelo regime de verdade da economia de mercado.

Na esteira dessas corridas de inspiração neoliberal, o que vem sendo pensado para a educação nacional não parece contrastar com esse movimento diretivo. Capitaneado

pelo governo de Michel Temer, um conjunto de processos estão sendo postos em operação.

Com o lançamento surpreendente de uma medida provisória no segundo semestre de 2016, abriram-se as portas para um projeto intitulado de Reforma do Ensino Médio, construído pelo Ministério da Educação e sancionado pelo Congresso Nacional no início de 2017. Trata-se de um documento cujos debates em torno das suas propostas foram aligeirados, e que objetiva, em linhas gerais, flexibilizar o conteúdo a ser ensinado, possibilitar ao aluno que escolha as suas disciplinas (agrupadas por áreas), centralizar o ensino nas áreas técnicas e, gradualmente, aumentar a oferta de escolas em turno integral.

Inclusa nesse texto está uma ideia discutida há tempos e que suscita polêmica: a implementação, na Escola Básica, de uma mesma grade curricular, implicando certa homogeneidade de conteúdos no território nacional. Denominada de Base Nacional Curricular Comum (BNCC), organiza-se como um projeto de cunho colaborativo onde se espera que estejam prescritos objetivos de aprendizagem para as disciplinas escolares, que serão considerados como pilares norteadores pelos professores na hora de executarem seus planejamentos pedagógicos concernentes à Educação Infantil, e aos ensinos Fundamental e Médio. Os primordiais alicerces da Base foram socializados no segundo semestre de 2015, por meio de uma proposta preliminar elaborada por especialistas em educação de diversas áreas das principais universidades brasileiras, sob coordenação do Ministério da Educação. No momento em que escrevo essas linhas, a discussão permanece em aberto.

Obviamente, os reflexos dessas luminosidades transformativas não tardaram a chegar aos lugares institucionais do ensino da Geografia, lugar de onde posso falar com maior propriedade e que, a partir de agora, ganha protagonismo neste texto. Em meio às propostas político-pedagógicas que vêm sendo alavancadas por Temer & Cia, parece que essa área se encontra em uma posição, no mínimo, assustada.

Da Reforma do Ensino Médio ricocheteia a ideia de que o aluno, no viés técnico preponderante, terá uma tendência a frequentar aulas relacionadas às linguagens, à Matemática e às naturezas. Por outro lado, aqueles que preferissem encaixar-se nas “ciências humanas e sociais aplicadas” teriam dificuldade em encontrar escolas que ofertassem, devido ao baixo capital social e econômico desses conhecimentos, tais disciplinas; e, pior, ao conseguirem, encontrariam professores com formação diferente àquela do pensamento geográfico, ou mesmo profissionais desse campo, mas que estariam lecionando saberes distantes da sua formação inicial.

A Base Nacional Curricular Comum, por sua vez, não deixa de ser motivo de preocupação para aqueles atrelados ao ensino de Geografia. A maior parte das críticas denuncia seu alinhamento à formação de uma base técnica e

profissional, cujo objetivo seria formar mão de obra competente para o mercado; diz-se que ela exclui das suas metas a oportunidade para se forjar um sujeito crítico, político e cidadão; por fim, aparece um temor de que o lugar proeminente dado à interdisciplinaridade acabaria por esvaziar os conteúdos geográficos, e a função do professor de Geografia, que tenderiam a entrar em processo de extinção.

No meio desses dois assaltos ao ensino de Geografia, a resistência – proveniente das universidades, das licenciaturas, dos institutos tecnológicos, de algumas escolas e em torno de petições digitais, aulas públicas, correntes em redes sociais, abaixo-assinados e textos manifestos – acontece e se intensifica, de modo que não está passando em branco, nos jogos reflexivos do ensino da Geografia, os temerários caminhos que ela pode ser implicada a tomar.

O que vou tentar mostrar aqui é que, no entanto, talvez estejamos falhando parcialmente nos nossos atos de resistência quando escolhemos como inimigo esse ou aquele governo. Ou até mesmo quando pensamos nos espectros ideológicos que, sorrateiramente, deslocar-se-iam seja na manutenção do *status quo*, seja na vontade de dominação de uma classe social sob a outra. Pois, por mais surpreendente que possa parecer, não raramente a Geografia escolar vem se alinhando estreitamente às relações de poder que ela julga se opor. Em termos discursivos, a questão se torna mais clarificada.

Feita rapidamente essa fotografia do momento em que vivemos, agora posso apresentar metodologicamente o texto que segue e explicar os motivos que me levaram a tal afirmação.

## 2 INCÔMODOS INTRODUTÓRIOS

Quando lemos trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses sobre ensino de Geografia, não é raro que esses desemboquem em dois eixos investigativos.

Um deles procura espelhar em um plano de trabalho científico a realidade de uma escola ou de uma prática docente, exatamente como ela é; ou tenta identificar, nesses processos, relações de causa e efeito que expliquem os movimentos subjacentes à Geografia escolar. Esse método, em linhas gerais, acopla as premissas de uma Filosofia Antiga aos receituários de um método positivo.

O outro, mais usual/popular, alinha-se à Filosofia tida como Moderna, isto é, não intenciona o contato direto com a realidade do ensino de Geografia; entre o pesquisador e o objeto, deve estar um intermediário: o conhecimento, ferramenta através do qual o mundo é representado. Corolário do dualismo platônico da Doutrina dos Dois Mundos – pressuposto arrolado na Alegoria da Caverna –, secciona a vida entre a aparência e a essência, entre a sensibilidade e a inteligibilidade; tal trabalho investigativo, frente à Geografia da escola, procura explicá-la pela luz

de alguma teoria; ou esforça-se por identificar a silenciosa ideologia que alimenta as ações cotidianas e as condições subjetivas e objetivas de um determinado contexto; ou aprofunda-se em encontrar o sentido em tudo aquilo que vê; finalmente, prescreve, seguindo algumas grades interpretativas, soluções para o conserto e/ou aprimoramento do cenário encontrado na arena educacional.

Salvo as sensíveis diferenças entre essas lunetas investigativas, o fato é que, ao fim e ao cabo, operam com pretensão à verdade, seja ela a da História, a da Lei, a da Natureza, a da Economia etc. É justamente o que, aqui, não irei fazer. Meu objetivo será mais singelo: fazer um convite a aqueles que se interessam por uma terceira via no que toca aos processos de pesquisa subjacentes ao ensino de Geografia. Rota de pesquisa nem melhor, nem pior do que aquelas; *diferente*, posto que as perguntas são mudadas e, por conseguinte, também os problemas, que passam a não ter como objetivo a sua solução, mas, ao contrário, o questionamento sobre como vieram a ser considerados problemas. Nessa virada, estou assumindo duas posturas de trabalho: a primeira é ancorar-me em um prisma pós-estruturalista; a segunda é operar com as ferramentas da arqueologia do saber de Michel Foucault. Com tudo isso, os trampolins investigativos se desenrolam através de outras inquietudes.

As que elaborei transitavam, na pesquisa que venho realizando nos últimos anos, mais ou menos assim: existem correias transmissoras movimentadas pelas teorias do ensino de Geografia? São encontradas estratégias, funcionamentos específicos e regras de ação? E, dentro delas, quais foram as práticas de poder e de saber que objetivaram formar professores de Geografia? São questionamentos que exortam a abordagem de colocar-se “diante” do ensino de Geografia: não pensar a respeito de o que são as suas teorias; por outro lado: debruçar-se no que elas fazem, produzem, suscitam e induzem; ou como chegaram a ser o que são. Problematizar, assim, a Geografia escolar como uma máquina que produz, deseja e realiza cortes, definindo o certo e o errado, o normal e o anormal, nessa prática profissional. Trata-se de uma empreitada que visa a ascender os modos pelos quais nos tornamos sujeitos do conhecimento pedagógico-geográfico, da ação de poder de uns sobre outros, constituindo a subjetividade docente. Enfim, como nos colocamos e fomos colocados na posição de ser o que somos, fazemos e significamos no âmbito da docência em Geografia.

Dessa linha de força, que buscava compreender como foram construídas as formas de ser, poder e saber que instituíram aparatos discursivos no ensino de Geografia, toquei um projeto cujo intuito seria o de levar a bom termo a garimpagem de textos que evidenciassem técnicas e procedimentos institucionais à maneira de uma formação discursiva foucaultiana. Percorri descritivamente textos da Geografia escolar da primeira metade do século XX e um

pouco mais adiante; nesse movimento, cheguei a algumas conclusões que compartilho neste texto.

Panoramicamente, poderia enunciá-las da seguinte maneira: a) o ensino de Geografia se fez como uma linguagem ordenada, que dita as regras do que pode ser escrito, dito e visto nessa disciplina; b) o solo originário dessa sistematização advém de algumas transformações históricas que vêm ocorrendo nos últimos 50 ou 60 anos, dentre elas o pensamento neoliberal e a acumulação flexível do capital; c) dessa distribuição de enunciados e conceitos emergiu a ideia do que presta e do que não presta na docência, palavras de ordem distópicas seguidas de mantras salvacionistas que prescrevem o *dever-ser* da aula, do aluno e do professor. No meio e no fim de tudo isso, uma constatação: a dificuldade de não tropeçar nos postos de pedágio de uma ordem do discurso eficazmente organizada, a qual vem coagindo alunos e professores a seguirem seus receituários.

Formatado em três seções (metodologia, inventário e genealogia discursiva), tentarei compartilhar, neste texto, algumas das linhas de trabalho percorridas.

### 3 CAMINHOS ESCRUTINIZADOS

Uma constatação identificável na pesquisa foi a de que o ensino de Geografia seria instituído à maneira de uma formação discursiva sólida, cuja amplitude seria derivada de uma longa faixa temporal: uma pesquisa em publicações em meados dos anos 1920 a 1930 demonstrou que refletir acerca de possibilidades no ensino dessa disciplina não é atividade recente (ZARUR, 1941). Foi na alavanca desse quadro que passei a compreender o considerável número de textos sobre a Geografia escolar enquanto um arquivo. Conceito central na fase arqueológica da bibliografia de Foucault, trata-se de um conjunto total dos discursos que foram pronunciados ao longo de uma determinada época e que continuam presentes contemporaneamente, transformando enunciados e exortando que a formação de novas teorias se alinhe a “[...] regras de formação, de existência, de coexistência, a sistemas de funcionamento” (FOUCAULT, 2000, p. 146). O arquivo comporta um sistema que estabelece as leis do que pode ser dito, visto e escrito pelas pessoas em certos momentos e em certos lugares; desse modo, evidencia que os textos são condicionados a um jogo de regras, engendrando o “[...] corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática” (FOUCAULT, 2008a, p. 148).

Penso que o ensino de Geografia que se faz na contemporaneidade é o corolário de um antigo, porém ainda estável, arquivo. Afirmo isso a partir dos levantamentos analíticos realizados em torno do *Boletim Geográfico*, publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que circulou nos espaços acadêmicos e técnicos entre o ano de 1943 até 1978. Sua periodicidade foi mensal até dezembro de 1951; em janeiro de 1952, tornou-se

bimestral, situação que permaneceu até dezembro de 1974; de janeiro de 1975 a julho de 1978, a publicação atingiu temporalidade trimestral. Na sua edição inaugural, foi denominado como *Boletim do Conselho Nacional de Geografia*, alcunha que permaneceu até junho de 1943. Desde aquele momento, atingiu uma tiragem média de 10 mil exemplares por edição, com preço acessível, constituindo, até 1978, a expressiva marca de 35 anos de editoração transmitidas por intermédio de 259 publicações (PRÉVE, 1989). Era essa revista distribuída em território nacional pelas agências e delegacias do IBGE.

Um ponto que, entretanto, me fez colocar em relevo esse periódico em meio a outros tantos do período é a importância – até então inédita – que foi dada ao ensino da Geografia nas suas páginas. Isso porque o *Boletim Geográfico*, de 1943 a 1970, trazia seções específicas destinadas à educação, batizadas de “Contribuição didática (1943)”, “Contribuição ao ensino (1944-1951)”, “Contribuição à didática de Geografia (1952-1953)” e “Contribuição ao ensino” (1953-1970). Totalizaram esses textos o não menos que surpreendente número de 497 trabalhos ancorados em teorias educacionais ou compartilhamento de metodologias de ensino. Escrito por professores universitários ou de grandes colégios, tinha como destino profissionais da Geografia e também professores, características que o fizeram ascender como uma publicação diferenciada. No que se refere à reserva de páginas específicas ao ensino, a inovação foi ainda maior, pois era o único a fazê-lo na maior parte do tempo em que esteve vigente, assim como foi o primeiro a inaugurar tal abordagem. Digno de nota também foi a qualidade dos materiais apresentados, assim como a rigidez técnica dos conteúdos descritos, o que na, visão de Prêve (1989), demonstrava um respeito com o professor e uma preocupação em mantê-lo atualizado.

É importante sublinhar que o *Boletim Geográfico* foi um inegável veículo de novas ideias e metodologias inovadoras de ensino. Do mesmo modo, a propagada do pensamento geográfico através do curso de graduação na Universidade de São Paulo, a influência do IBGE, assim como a gradual participação da Associação dos Geógrafos Brasileiros, foram processos que desaguaram nos textos publicados a partir dos anos 1940 no periódico. Produto de uma época na qual o ensino público se expandia no país e reformas curriculares estavam em movimento, o *Boletim Geográfico* parecia estar concatenado ao que de mais atual produzia-se nas práticas educacionais. E essa longa estadia no tempo e no espaço do pensamento geográfico brasileiro nos direcionou a três constatações: a primeira é a marca que o IBGE cravou na Educação Básica, algo perceptível quando aparece em lembrança o expressivo número de materiais editados, obras avulsas, eventos e cursos de férias ofertados para professores. A segunda averiguação se refere à presença cativa dos textos do *Boletim Geográfico* tanto nas bibliografias dos cursos de graduação em

Geografia quanto nas dos livros didáticos produzidos durante a faixa de tempo na qual esteve circulando (PRÉVE, 1989). A terceira questão a se constatar é que se trata de um registro histórico em nível tanto de uma trajetória intelectual quanto como reflexo das políticas públicas e de planejamento realizadas pelo governo federal. Assim sendo, quando perdeu relevância em meado dos anos 1970 (algumas causas: alastramento de informações geográficas por meio de publicações mais atraentes e atravessadas por ações de marketing, massificação do livro didático – cujo preço era mais barato e a linguagem menos rebuscada) sua existência já estava enraizada no meio pedagógico brasileiro. Isso porque contribuiu para estabelecer os conteúdos presentes no currículo, uma metodologia própria de ensino e um padrão idealizado de professor de Geografia; igualmente, produziu algumas das raízes da *ordem do discurso geoescolar*. No rastro dessa perspectiva é que a pesquisa foi construída. Com algumas decisões tomadas, é claro.

Explico: o número de 497 trabalhos nas seções relacionadas ao ensino, no *Boletim Geográfico*, ilustrava uma vontade de ensinar Geografia e de propulsionar seus efeitos estruturantes na Escola Básica. Entretanto, como estive operando o ensino de Geografia enquanto substrato discursivo – portanto, sujeito a regras e normatividades –, uma delimitação urgiu ser elaborada. Lancei luzes, nesse sentido, no que tocava à construção da subjetividade abarcada na esfera dos atores escolares, professores e alunos. Desse jeito, preocupei-me em descrever como o *Boletim Geográfico*, nos seus textos pedagógicos, discorreu a respeito de possibilidades de ensinar Geografia, problematizando sua didática, difundindo uma metodologia de ensino e aspirando à produção de certo tipo de sujeito para uma determinada época: com efeito, meu esforço de análise apontou para os aspectos da didática de ensino e da moralidade que a Geografia poderia empreender; questões que desenvolviam tanto em nível da exposição de como se encontravam os estudos geográficos naqueles dados momentos, como, à maneira de diagnóstico, indicando condições necessárias à melhoria qualitativa das práticas escolares e da formação docente.

Na seção seguinte, apresento o que foi edificado dessas intenções.

#### **4 A QUEDA, O RESGATE E A REDENÇÃO: TRÍADE CRISTALIZADA**

Por intermédio da descrição de arquivos subjacentes ao ensino de Geografia na primeira metade do século XX, questionando de onde se fala, como se fala e quem fala sobre ensino de Geografia, poderia resumir o quadro da seguinte maneira: um discurso capitaneado pelo que chamei de tríade *queda/resgate/redenção*, isto é, a) um elevado número de textos sequenciados pela denúncia recorrente ao método tradicional de ensino e tudo que ele envolve;



b) a celebração de um projeto renovador operacionalizado pela Pedagogia ativa e as psicologias escolares; c) um ideal de final de história, a nação evoluída, tecnologicamente desenvolvida e voltada para o constante progresso. Vejamos isso com maiores detalhes.

*Queda.* No primeiro momento de aproximação com os textos pedagógicos presentes no *Boletim Geográfico*, procurei entender como o ensino de Geografia era descrito pelos autores que publicavam na seção “Contribuição ao ensino”. O que foi sendo colocado por eles, desde os primeiros artigos, em 1943, até a rarefação textual que se encerrou em 1970, foi um quadro, na maior parte das vezes, assustador. Os estudos geográficos que eram feitos nas escolas eram desconectados da moderna ciência geográfica que se anunciava, por um aspecto, e das renovadas correntes pedagógicas que predominavam nos textos sobre educação, de outro (BACKHEUSER, 1943). O que restava aos alunos, como resultado, eram as aulas expositivas sustentadas pela fala tediosa do docente, que se preocupava ou em narrar fatos geográficos sem relação com a Geografia moderna, ou em descrever elementos de ordem física ou humana, negligenciando a gênese explicativa para esses processos (CARVALHO, 1944). Mas o pior, no entanto, estava reservado aos momentos avaliativos: nesses é que se concretizavam as enfadonhas práticas mnemônicas, que subjugavam os estudantes à memorização de dados brutos, meramente informativos e posicionalmente estanques (DOLABELA, 1954). Residia na atividade de decorar os elementos geográficos, destarte, a síntese metodológica de toda a inutilidade da Geografia na Escola Básica, e isso não era pouca coisa. Pois, naquele tempo presente, esse campo do conhecimento já era, para os professores que publicavam na “Contribuição ao ensino”, não menos do que detestado pelos alunos, que não somente desconheciam o sentido daqueles conteúdos como possuíam ojeriza por tais conhecimentos (BOLETIM GEOGRÁFICO, 1952). E, no que toca aos cenários futuros, o cenário poderia ser visto mais como temerário do que esperançoso: eram favas contadas as premissas de que, daquele jeito, o caminho óbvio da Geografia era a pura e simples extinção (MONBEIG, 1944). Na síntese de Boléu (1956, p. 288), “o ensino das Ciências Geográficas é letra morta, ensino inerte e árido”.

*Resgate.* Contudo, no momento em que o grande inimigo e seus executores (a Geografia descritiva-mnemônica e os professores tradicionais) passaram a ser classificados, o movimento produzido apontou para a construção de ferramentas pedagógicas e epistemológicas que pudessem soterrar aqueles datados métodos de ensino e aprendizagem. Ancoradas na Pedagogia ativa (ponto de partida: o aluno trabalha), e fundamentadas na tríade do método geográfico *localização – descrição – explicação* (CARVALHO, 1952), diversos textos na “Contribuição ao ensino” discorreram sobre as potencialidades a serem elaboradas ou até mesmo resgatadas por intermédio dos estudos geográficos.

A reboque, colocações de que o aluno aprende através do seu conhecimento prévio, ou de que nas condições materiais do cotidiano o ensino pode ser impulsionado: maneiras de tornar o pensamento geográfico mais significativo aos estudantes (WEISS, 1962; REEDER, 1950). Sobre isso, não se poderia obliterar a própria sombreada feita pela Psicologia do desenvolvimento, que cientificamente passou a orientar quais abordagens e conteúdos deveriam ser trabalhos pelo professor levando em conta a idade de cada um dos seus alunos (FICHEUX, 1950; PEDROSO, 1966; MEYNIER, 1954). Como corolário desse emaranhado de fontes (o método geográfico moderno, a Pedagogia ativa, os estudos psicológicos em educação), atividades e recursos didáticos variados foram relatados, partilhados, propostos (PRADO, 1956; PEREIRA, 1950). Provenientes de toda uma geração de professores de Geografia (em sua maioria oriundos do Ensino Superior, mas não poucos lecionando na Educação Básica), práticas como as excursões geográficas, os estudos dirigidos, a leitura de imagens, o emprego de textos jornalísticos, as discussões coletivas e o clube de Geografia foram algumas ilustrações, entre outras tantas apresentadas, das capacidades latentes nos estudos geográficos para fazê-los significativos na escola (STERNBERG, 1946; SOARES, 1948; SANTOS, 1961, 1964; QUINTIERRE, 1944; PINTO, 1964, WENZEL, 1963).

*Redenção.* Uma última peça do quebra-cabeça *geoescolar* justificaria a “renovação” (assim nomeada nos textos) do ensino da Geografia: a formação de sujeito voltados para um projeto de sociedade. Se a Pedagogia ativa é recomendada, é porque os sujeitos são pensados como se fossem ou mesmo deveriam ser ativos; nesse caso, por atividade individual entende-se o comprometimento do sujeito com a sua pátria e o seu mundo; em resumo, transformar o presente e edificar o futuro (LA BLACHE, 1943; CARVALHO, 1945). Paulatinamente, a construção de valores pautados pela cidadania, pela solidariedade e pela justiça social começaram a bater ponto entre os objetivos primordiais da Geografia escolar (FONSECA, 1955). Havia um mundo lá fora problemático, desigual, paradoxal... Mundo cujos recursos naturais eram esgotáveis e a sua terminalidade ameaçavam a humanidade (CABRAL, 1958; ZAMORANO, 1969). Mundo feito de conexões geográficas, portanto que demandava aproximação e reciprocidade entre os sujeitos e as nações, de modo a constituir uma grande e pacífica comunidade comum (ALMEIDA, 1962; DAMASCENO, 1965). Uma totalidade-mundo que, enfim, talvez nunca tenha antes existido, mas que, de algum modo, poderia ser elaborada pelos caminhos escolares e, particularmente, no âmbito do ensino da Geografia. Sujeitos críticos, sujeitos criativos, sujeitos cidadãos, sujeitos coirmãos, sujeitos conscientes, sujeitos ambientalmente ajuizados para esse mundo (CUNHA, 1962; PADILHA, 1963).

Nessa prática analítica de superfície, algumas linhas foram sendo monumentalizadas, alimentando aos poucos

o discurso ordenado. Enquanto formação discursiva, ela instituiu seus próprios referenciais, por meio dos quais seus objetos foram construídos; um conjunto de regras que permitiu formá-los como partes inextricáveis de um discurso, desdobrando, assim, uma maneira particular de falar sobre ensino de Geografia, ou seja, o tripé da queda, remediada pelo resgate, almejando uma redenção. Operacionalizado a ferro e fogo por uma linha divisória que demarcou o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, esse ponto de regularidade colocou, em uma arena de embate, de um lado, a metodologia tradicional de ensino, avalizada pelo professor conservador de Geografia; de outro, a Pedagogia geográfica moderna, de cunho científico, ancorada no que de melhor as metodologias ativas poderiam oferecer. Para escrever e falar sobre essa disciplina escolar, autores teriam de denunciar o ensino arcaico, a memorização, o descritivismo exagerado: em suma, localizar no interior desse conhecimento uma doença, cujo remédio, entretanto, já existia. À maneira de farmacologia, esse foi manipulado pelas pedagogias progressistas e as psicologias experimentais e escolares; o *Boletim Geográfico* dava a receita, caberia aos professores aplicá-la ao seu terminal paciente.

Imperativos *geoescolares* ordenadores: 1) Eleger um inimigo comum – combatê-lo; 2) Mostrar as fraquezas do antagonista e diminuir suas forças – exauri-lo; 3) Sacar as armas e anunciar um trabalho de resistência – angariar simpatizes; 4) Pôr em prática a Pedagogia da Emancipação e a prática renovadora – ganhar a batalha; 5) Colher os frutos, aproveitar as benesses da Geografia nova – festejar. No meio dessa lógica, tornou-se tarefa especial identificar, nos textos *geoescolares*, alguma contribuição fora dos arcos catastrofistas, denunciastas, metodologistas e finalistas produzidos por esse discurso ordenado. Para falar sobre ensino Geografia, é preciso que se fale sobre o mal do ensino de Geografia; porém, da ruptura com o passado emerge a renovação: dois lados epistemológicos edificados na vigência dessa formação discursiva.

Com essas pontas de lança, tais modalidades enunciativas definiram os locais de onde os sujeitos falavam, elementos que, instituídos por forças institucionais, direcionavam a observação, a descrição, a escrita e o ensino. Referir-se teoricamente à Geografia escolar passou a ser uma atividade condicionada pela instância dos seus discursos; o professor dessa disciplina baliza suas ações no quadro de relações que lhe foram impostas, atribuídas antes do olhar pedagógico que ele mesmo olhou: significa afirmar que o professor não age segundo o que conhece, reflete e vivencia, mas de modo determinado pelas modalidades de enunciação que ordenam a postura adequada. Premissa tática, que sinaliza sujeição e dá ritmo às mudanças a serem empreendidas ou aos estados a serem conservados; a soberania do sujeito que leciona ou estuda Geografia, com efeito, é mais um desejo do que propriamente uma prática dada; as estratégias fazem dos indivíduos funcionários do discurso.

Na minha leitura, das páginas pedagógicas de periódicos como o *Boletim Geográfico* – cujo protagonismo, aliás, foi incontestável – que foram colocadas na mesa parte das cartas da ordem *geoescolar*, levando a bom termo o reforço de uma linha de normalização, por intermédio da qual se secciona o que é certo e errado em uma aula de Geografia; em suma, Pedagogia ativa x método tradicional de ensino; imposição de critérios de validade, segundo os quais se pode juridicamente estabelecer aulas boas e ruins; tempera-se esse conjunto com o signo da atualidade, que supõe que as normas apenas são o que são porque estão alicerçadas nas demandas da sociedade, nas necessidades várias que esta precisa para manter-se em evolução.

Em linhas gerais, a arqueologia discursiva do saber geográfico na escola constituiu esse substrato fotográfico. Pregada nas paredes das salas de aula, e funcionando como espelho ideal a ser refletido na prática docente cotidiana, seria difícil pensar quem de nós conseguiu plenamente desvencilhar-se desse emaranhado de técnicas prescritivas e moralizantes; para o bem ou para o mal, esse é parte do retrato que nos vem sendo imposto.

Falta aqui, contudo, um segundo eixo subjacente à *ordem do discurso geoescolar*: perguntar para que relações de poder e saber esse arquivo paga tributo e vem estando a serviço. A descrição foucaultiana, conquanto identifique uma regularidade discursiva e a performance bruta das regras por meio das quais os enunciados se mantêm e funcionam, é um tanto quanto incompleta sem que emane, para além da sua arqueologia, uma postura à guisa de genealogia, isto é, movimentar-se no rastro histórico que possibilitaria compreender como o discurso entronizado chegou a ser o que é, no lugar de qual discurso ele se posicionou, o que o fez vencer uma batalha argumentativa da qual outras práticas foram solapadas. Não bastaria perguntar “como se organiza a Geografia escolar”?; ter-se-ia de investigar como ela veio a funcionar dessa forma, a mando de que regime de verdade se tornou útil no bojo de um processo produtivo. Necessidade de dar um salto para trás, para abrigar uma análise de discurso que não é natural e tampouco universal, mas criada em um período específico para dar conta de uma situação problemática. É nessa linha de raciocínio que prossegue a seção na sequência.

## **5 A ORDEM DO DISCURSO GEOESCOLAR: A SERVIÇO DO NEOLIBERALISMO?**

De certo modo, a investigação na qual acabei por adentrar conduziu-me a dar sequência a um projeto de escrita que cruzasse a história da subjetividade do professor e do aluno de Geografia e, mais do que isso, a análise dos elementos referentes ao que Foucault chamou de governamentalidade (FOUCAULT, 1999), ou seja, uma arte de Estado cujo objetivo é o de melhor conduzir a sua população tendo em vista objetivos variados: duas linhas que

pareciam distanciar-se, mas que, ao final, conjugaram-se na encruzilhada na qual se produziu a formação discursiva do ensino de Geografia. Explicarei, a seguir, o porquê.

No que concerne à subjetividade, o *Boletim Geográfico* sinalizou uma prática de discurso em torno da vontade de arquitetar uma nova fábrica de sujeitos. Do ataque ao passado e da defesa de um presente, o que se esperava é que, ao final dos encadeamentos pedagógicos evocados, outro indivíduo pudesse surgir, em torno de uma série de pré-requisitos que o fariam ser um professor ou um aluno ideal. No entanto, esse projeto modificador não se fez naturalmente a partir das entranhas do conhecimento geográfico feito na seção “Contribuição ao ensino”, mas de narrativas que almejavam produzir novas personalidades; de professores, pois seriam eles os avalistas e mediadores da construção do saber e, por conseguinte, deveriam concatenar-se à díade do progresso e da ciência alinhavados pela era moderna; de alunos, o futuro da nação e os transformadores da realidade, aqueles que precisam fazer riqueza através da inovação, que devem saber lidar individualmente com os próprios problemas, enfim, que levantam soluções locais sem esperar pela boa vontade global.

Essas funções, por sua vez, integram-se à questão primordial de conduzir uma população, de exercer o poder sobre os outros em uma determinada época para um dado fim. Foi na esteira desse raciocínio que conseguimos pensar a razão de Estado brasileira na primeira metade do século XX e as suas respectivas práticas de governo, no sentido de elas visarem a uma produção de procedimentos que instituíssem uma verdadeira arte de governar os homens. O ocidente europeu foi talvez o principal responsável por alimentar essas teorias que objetivavam melhorar o exercício do poder soberano, para dar conta da série de transformações históricas e sociais na Europa, como a intensificação das trocas comerciais, a proeminência capitalista, o aumento das aglomerações urbanas e os problemas daí decorrentes (FOUCAULT, 1987). Organizou-se um conjunto de pressupostos segundo os quais o Estado, para ser mais forte, deveria debruçar-se na elaboração de técnicas de regulação da sua população. Almejava-se que o Estado fosse rico, produtivo, com uma população numerosa e economicamente ativa; para tanto, a higiene, a saúde, os problemas sanitários, a prisão corretiva, o aperfeiçoamento dos sistemas jurídicos e um novo modelo de escola se fizeram necessários (FOUCAULT, 1999) – interesses que batiam às portas com intensidade do governo da nação brasileira.

É a partir dessas contingências que devemos pensar o ensino de Geografia no Brasil, ou seja, como uma elaboração em consonância com a Modernidade. É importante frisar que a Modernidade e a razão de Estado não inauguram os aparelhos escolares, e seria improdutivo ir atrás da origem marcada dessas instituições; no entanto, através da implementação, como explicou Foucault (1997), de 1) um órgão de vigilância constante e geral –

panoptismo; 2) uma gestão do espaço pela disciplina, que isola e agrupa os indivíduos de um determinado jeito para maximizar suas forças e fazê-los rentáveis; 3) uma série de normas e procedimentos de punição, correção e exclusão, é que foram produzidas as características de um modelo de ensino e aprendizagem que nos referimos até hoje. É preciso ancorar esses mecanismos em um *a priori* histórico de emergência de grandes fábricas, de inovadoras máquinas, de elevados estoques de matérias-primas e bens materiais, da globalização do mercado e da distribuição dessas mercadorias (FOUCAULT, 1987); parece que somente com o conhecimento desses processos é que seria possível entender as táticas de ordem, medida, inquérito e exame construídas em torno dos dispositivos escolares.

Contudo, esses princípios regulamentadores passam a ser implicados por uma inflexão, entre os séculos XIX e com maior ênfase em meados do século XX, que buscaram reformular a ação estatal, no sentido de limitá-la – e é nesse quadro de condições de possibilidade que podemos aquartelar a *ordem do discurso geoescolar*. Com efeito, se antes o ponto de partida do exercício de governo se internalizava pela ideia de aumentar as forças do Estado e fazê-lo amplo e vigoroso, uma inversão epistemológica começou a ser feita. Tratava-se de uma racionalização cujo objetivo, proveniente do liberalismo econômico, é o de maximizar os efeitos ação governamental reduzindo, todavia, os seus custos (FOUCAULT, 2008b); é, por conseguinte, um rompimento com a razão de Estado empreendida a partir do final do século XVI (FOUCAULT, 2008c). Aqui o cenário proposto e as técnicas desenvolvidas são outras: governar em excesso é ruim, improdutivo e tende ao fracasso inevitável. Pergunta-se “por que é preciso governar”?; das respostas dadas, impulsionam-se reflexões em torno de quais esferas as tecnologias governamentais deveriam intrometer-se e, aquelas áreas em que, ao contrário, o exercício de governo seria inútil ou demasiado. Isso tudo não se integraria, entretanto, ao liberalismo clássico, porque não apregoa uma divisão cerrada entre o Estado e a economia; na verdade, o ritmo que deve condicionar as intervenções das práticas de governo se dá em função da economia de mercado, que passa a ser termômetro de ajustes. Eis, nessa linha, a premissa de um governo atento e, muitas vezes, subserviente aos mecanismos econômicos; chamemos essa arte de governar de neoliberal, pois coloca o Estado a serviço do mercado (VEIGA-NETO, 2000). Fora do arco da economia, o qual se entende como produto de leis naturais, a ação estatal é perigosa, porque excessiva, burocrática, rígida, além de causadora de distorções no próprio mercado (FOUCAULT, 2008b). Porém, quando pensada no sentido de manter a fluidez dos jogos econômicos e garantir que suas relações nunca cessem, a presença do Estado é fundamental; assim sendo, ele deve ser avaliado pela sua capacidade de prover todos os indivíduos das condições necessárias para que adentrem nos jogos acarretados pela economia de

mercado; com efeito, sua intervenção é no sentido de torná-los competitivos.

Se são deslocados os princípios normativos que visam a pensar a razão de Estado, é claro que a escola não poderia ser planejada da mesma maneira. É na esteira desses ditames que assistimos à emergência de um novo modelo pedagógico que tem na escola tida como “disciplinar” uma das suas principais inimigas, formato de instituição, aliás, que a *ordem do discurso geoescolar* procurou combater. O ataque à rigidez dos processos didáticos, a centralidade na fala do docente e a disposição predial em termos de vigilância foram algumas das questões discutidas, que não aparecia sozinha, mas concatenada às diversas ações cujo intuito seria o de renovar a escola e a Pedagogia, como o movimento escola-novista (AZEVEDO et al., 2010; XAVIER, 2002). Desse modo, o discurso subjacente à Geografia escolar passou a se fortalecer pelas críticas que tecia à Pedagogia e à escola tidas como tradicionais. É preciso valorizar a aprendizagem em detrimento do ensino, sair da passividade à atividade docente, usar o lugar do aluno como mola propulsora para a construção do conhecimento e, ao fazê-lo, oportunizar a maior quantidade possível de recursos pedagógicos por meio dos quais o saber fosse significativo e, se possível, interdisciplinar (VIDAL, 2003).

Então, poderíamos, entre esses enunciados, engatar a razão de Estado neoliberal ao ensino de Geografia, e, por conseguinte, a um mesmo porto discursivo? Invertendo algumas luzes de análise, muita coisa vem me levando a crer que sim.

Devido ao seguinte contexto: em certo momento do século XX as principais experiências estatais balizadas pela planificação e pelo controle dos processos econômicos entraram em um período de sucessivas crises. Considerando que o capitalismo é orientado perenemente para o crescimento, e que a paralisação desse se traduz em uma quebra em cadeia (HOBSBAWM, 1995); que as crises de superprodução e subconsumo às quais Marx se referiu são estruturais e, assim, cíclicas; que, por essas coisas, o keynesianismo, o socialismo estatal ou o Estado de Bem-Estar foram amortecidos pela incapacidade de continuarem economicamente produtivos e, por isso, incapazes de ditar integralmente qualquer coisa que seja (HARVEY, 2014)... Ou, por outro lado, seja pelas consequências oriundas das crises do petróleo, a recuperação da Europa e o resgate da sua competitividade, o esgotamento de lugares que as empresas poderiam transferir-se para aumentar a extração de mais-valia (ou aproveitarem um fértil e vasto público consumidor), também o modelo produtivo conhecido como fordista vai à bancarrota ou, pelo menos, perde protagonismo (HARVEY, 2012). Agora, a palavra de ordem é flexibilizar a produção, customizar os produtos, criar continuamente novas necessidades destruindo as velhas; diminuir a vida útil dos bens materiais ou alimentar um desejo doentio de consumir com o auxílio da publicidade e da propaganda

(BAUMAN, 1999); com efeito, uma série de atividades cujo objetivo é diversificar e acelerar a produção, a circulação, o consumo e o lucro, contanto que pelo menor custo possível. Outras palavras-chave: eficiência, rigor, produtividade, flexibilidade, dinamismo, eficácia, controle, formação continuada (GENTILI, 2013).

É claro que para esse frágil sistema funcionar demandar-se-ia, no entanto, a existência de consumidores. Não apenas eles, contudo: sujeitos econômicos (*homo oeconomicus*), ou seja, competitivos e orientados a participar ativamente de um mercado no qual as ofertas são amplas; sujeitos-clientes, “[...] ao qual se oferecem infinitas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 199); sujeitos livres, o que significa, muitas vezes, liberdade para escolher o que quiser dentro da cultura do comprismo. Com efeito, a acumulação flexível implica que a demanda por capital humano sofra importantes modificações (COSTA, 2009). Trata-se de trabalhar no sentido de forjar sujeitos ativos, multifacetados e polivalentes, atentos às mudanças tecnológicas, dispostos a “aprender a aprender”. Sujeitos que não se lugarizam na mesma empresa nem esperam dela o cumprimento dos direitos existentes no Estado de Bem-Estar. Essa mão de obra flexível é flutuante porque que é o que lhe resta ser: a precariedade dos vínculos trabalhistas, a fuga dos empregos para locais onde a produção pode ser barateada, e o aumento dos cargos temporários e terceirizados engendram nesse contingente uma sensação de incerteza que a obriga, para sobreviver, a estar investindo na sua formação continuada ou, melhor definindo, sendo empresária de si mesma (BAUMAN, 1999; COSTA, 2009).

Do movimento duplo feito pela acumulação flexível e a ordem neoliberal de governar é que assistimos às sucessivas demandas tanto por perenes consumidores, quanto por trabalhadores com múltiplas disposições; igualmente, à emergência genealógica da *ordem do discurso geoescolar*. Com uma vontade de inviabilizar as práticas tradicionais de ensino, propondo, para tanto, a centralidade no interesse do estudante, a Pedagogia da autonomia, a metodologia de projetos, a solução de problemas, a interdisciplinaridade e a consonância com as prescrições psicológico-escolares, o eixo no qual essa formação discursiva acabou incorrendo foi aquele posto a serviço de um princípio de normatividade neoliberal; afinal, levantou medidas prescritivas que alavancavam um sujeito em contínua mutação e fragmentado, uma atividade discursiva proveniente da “[...] ilusão de que cada um é capaz de dirigir ativa e racionalmente suas escolhas; em outras palavras, a ilusão de que as escolhas pessoais são mesmo pessoais” (VEIGA-NETO, 2000, p. 202). Nessa instância de inteligibilidade, podemos pensar o ensino de Geografia, entre outras características, enquanto um conjunto de mecanismos disciplinares tênues, porém eficazes, porque ancorados nos pressupostos neoliberais da liberdade de compra, negociação e venda:



decisões de fundo econômico, a rigor. Mesmo o interesse endereçado pelo ensino de Geografia, como o do próprio movimento escola-novista, de inserir o maior número de crianças nas instituições de ensino e educá-las convenientemente, estreita-se com o desejo neoliberal de escolarizar as massas para que os jogos econômicos não parem, que o menor número possível de pessoas, enfim, fique fora dele (SILVA, 1995; VEIGA-NETO, 2000).

De forma semelhante, a própria inserção nos arranjos escolares de termos como “padrões de qualidade”, “avaliação continuada”, “boas práticas”, “indicadores” e “sucesso” são características com objetivos francamente traçados de empresariar a escola. Do interior dela, em menor escala na escola pública, mas com muita intensidade na rede privada de ensino, vamos encontrando uma série de princípios que, encobertos pelo discurso da autonomia/liberdade, instituem um verniz mercadológico; tem-se um direcionamento arraigado de forjar sujeitos clientes, em torno dos quais aparecem “sequências didáticas” e pedagogias de projetos cujos efeitos podem encaminhar esses indivíduos para serem mais competitivos no sentido de consumir. Sobre isso, a massificação de um trabalho pedagógico em torno do ensino por competências tende a ser uma antecipação profissional da realidade adulta, um jogo simulado no qual o aluno é colocado frente a situações hipotéticas que antecedem o dia em que tenderá a deparar-se com um “[...] mundo marcado pelo mercado e pela competição” (VEIGA-NETO, 2000), p. 207). A recorrente saída em defesa do trabalho em equipes na sala de aula, por sua vez, é uma modalidade pedagógica cujo estreitamento com o toyotismo é assinalável (LYOTARD, 1988), posto que esse modo de produção flexível se ancora no cooperativismo e na partilha de responsabilidades e decisões – e, também, é claro, de riscos e consequências.

## 6 UM FECHAMENTO, SEGUIDO DE TRÊS ALERTAS

Este texto buscou partilhar, tal como uma fotografia, alguns elementos que configurassem produções de subjetividade a partir dos engates do ensino de Geografia. Para tanto, transitando no âmbito do pós-estruturalismo, foi sendo questionado se existiriam práticas lastreadas por um regime de verdade que estabeleciam onde se deve falar sobre ensino de Geografia, o que se deve falar sobre ensino de Geografia, como se deve falar sobre ensino de Geografia e quem está autorizado a falar sobre ensino de Geografia. Abandonando qualquer metodologia ancorado no paradigma da representação, na busca de uma essência ou de algum marco fundacionista, regressei até textos pedagógicos sobre Geografia escolar da primeira metade do século XX publicados no periódico *Boletim Geográfico* com o objetivo de descrevê-los – à guisa de uma arqueologia foucaultiana – e teorizar como eles chegaram a ser o que são – o

método genealógico –; o objetivo foi o de empreender uma história do presente que explicasse o discurso subjacente à Geografia que é dita e escrita acerca da escola básica na contemporaneidade. O que identifiquei vem se sustentando, desde mais ou menos o início do século XX, por meio de três alicerces.

O primeiro deles é uma ordem discursiva eficaz, que faz da prática escrita tributária do tripé catastrofismo-metodologismo-salvacionismo, pressupostos do Iluminismo que se repetem em textos e falas relacionadas aos estudos geográficos, quase como comentários de um texto canônico original. O segundo alicerce é que esse discurso não está desancorado da sociedade, e na verdade vem sendo elaborado sob a sombra da economia de mercado – no início do século XX, a mudança de ênfase de uma nação eminente agroexportadora e rural para uma nação industrializada e urbanizada exigiria do sistema nacional de ensino transformações, durante quase 400 anos, impensadas. Por último, é preciso entender o Estado como catalisador dessas atividades; como sua prática governamental, entranhada pelos arranjos do pós-fordismo, foi apropriada discursivamente pelas escolas neoliberais, de forma que ele passa, para sua própria conservação, a diminuir as funções para melhor governar.

É do interior dessas três âncoras que o ensino de Geografia vem estando em prol do capitalismo tardio, cujo interesse maior é incluir todos, competitivamente, no jogo da economia; enfim, para que possam, ao fim e ao cabo, serem livres para consumir. Com hegemonia, infiltrou-se nessa formação discursiva uma constelação maior de objetos e conceitos que, advindos da emergência da acumulação flexível do capital, alicerçavam-se na necessidade de maior investimento em capital humano, isto é, sujeitos flexíveis, individualistas e compradores, para manter em funcionamento os jogos econômicos de inspiração neoliberal. Balizada pela pedagogia do interesse, a metodologia de projetos, a interdisciplinaridade e as didáticas ativas, e tendo, como pano de fundo, o fatalismo da extinção, pode-se afirmar que, muitas vezes, o ensino de Geografia foi e vem sendo um mecanismo a serviço da economia de mercado.

Caberia pensar, entretanto, como esse discurso ordenado foi tornando-se um veículo de aquartelamentos de processos de ensino e aprendizagem em torno de um projeto utópico e limitadamente empírico, isto é, a tipificação idealizada do professor ou do aluno de Geografia. Professor moderno, aluno ativo; docente criativo, aluno solucionar de problemas; educador socialmente engajado, sujeito ambientalmente responsável... O leque de escolhas um torno do tipo-ideal-escolar-geográfico é amplo. Quem se pronunciava e escrevia sobre ensino de Geografia teve no seu retrovisor a sombra desse sonhado homem-modelo. É preciso perguntar: o jogo de espelhos permanece?

Antes de encerrar, sinalizo três pontos que me parecem motivo de acentuada atenção.

*Primeiro alerta.* Será que a aprendizagem voltada para o interesse do aluno, assim como uma divisão mais simétrica de autoridade entre ele e o docente poderia prejudicar o jogo democrático? Sabe-se que esse é constituído por um espaço de participação pública no qual o livre-arbítrio individual não é, epistemologicamente, uma das suas pautas condutivas; nessa partilha de micropoderes, a minoria pode ser subjugada à tirania da maioria, à predominância de certas crianças sobre as outras, afora a questão, mais grave, de que esses movimentos tenderiam a alimentar o “[...] risco imediato da desritualização das rotinas próprias à escola, assim como o do esvaziamento dos papéis e das funções de seus protagonistas” (AQUINO, 2014, p. 79). Não há como lembrar, sobre isso, as reflexões feitas por Arendt (2011) em um dos seus ensaios sobre educação: para essa filósofa, a escola é uma das instituições que têm como responsabilidade demonstrar às crianças como o mundo foi e é, no sentido de proteger um patrimônio cultural construído pela humanidade à custa de muitas lutas; uma tradição que deve ser transmitida de uma geração para outra como um fogo sagrado, uma miríade de conhecimentos a partir dos quais a História pode ser conservada e o futuro, quem sabe, transformado. É colocada a ideia de que cabe ao professor construir pontes entre o passado e o presente, o velho e o novo; posicionamentos que vão de encontro a muitos dos ideários escola-novistas ressoados pelo ensino de Geografia, advindos dos *slogans* da espontaneidade, livre-iniciativa do aluno e conformação da aprendizagem ao seu estágio de desenvolvimento.

*Segundo alerta.* A introdução proeminente do neoliberalismo nos discursos pedagógicos não vem passando batido na reflexão de alguns autores, que apontam algumas consequências perniciosas dessas atividades. Varela (1999) comenta que as pedagogias psicológicas – cuja concordância com a doutrina liberal, aliás, é acentuada – tendem a forjar uma utopia de que a sociedade seria permissiva à autonomia, criatividade e desejo pessoal de cada um dos seus indivíduos, cabendo a eles, para tanto, a tarefa de permitirem-se agir de maneira ativa. Essa autora alerta, no entanto, para os perigos da massificação desses pressupostos nos espaços escolares; o estímulo à diversão, consumo e hedonismo, confrontado com as contradições seletivas do espaço social, que supõe, ao contrário, “[...] uma ampla margem de escolha a que apenas tem acesso uma minoria – e as possibilidades reais de satisfazê-lo, já que os modos e âmbitos para consegui-lo estão fortemente delimitados e são de difícil acesso” (VARELA, 1999, p. 106), ensinaria uma geração sensibilizada por um constante mal-estar de se viver, caracterizado pela frustração, a apatia, o vazio do interminável consumo e mesmo um sentimento arraigado de culpa.

Último alerta. Não é de hoje que vem acontecendo um continuado esforço – seja através dos meios de comunicação, do terceiro setor, dos próprios profissionais

envolvidos na educação etc. – de engendrar seguidas críticas e denúncias à Escola Básica brasileira, vista como um espaço no qual se investe muito e o retorno é pequeno. Não caberia, nessas últimas palavras, discutir se esse raciocínio, do ponto de vista matemático e/ou financeiro, é justificável, e sim questionar não apenas a quem interessaria erodir o ensino público, mas também quais seriam as consequências iminentes dessa discursão catastrofista que, certamente, não é nada recente; porém, carrega aqui – e talvez essa seja a novidade – uma série de padrões regulamentadores balizados por *slogans* como mérito, eficiência, indicadores positivos, planejamento estratégico, eficácia, sucesso, qualidade total e rendimento. O fato claro é que essas réguas quantitativas, sob a égide da Estatística, parecem introduzir na marra as instituições escolares nos jogos competitivos da economia de mercado, colocando-as uma como as outras. Até que ponto, de alguma maneira, as palavras de ordem disparadas pelo Ensino de Geografia Oficial e o seu Discurso Régio estariam dando ensejo à *vendagem* da prática docente e, portanto, de educação?

Lutamos, na educação, por grandes e nobres causas. Vislumbramos com ênfase nossos inimigos. No entanto, usando óculos com embaçadas lentes, deixamos de perceber que alguns ídolos, discursivamente, podem ser os mais eficientes financiadores do nosso mal-estar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laila Coelho de. Objetivos do ensino de Geografia na escola secundária. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 167, [s. p.], mar./abr. 1962.

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BACKHEUSER, Everaldo. Tertúlias geográficas. **Boletim do Conselho Nacional de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, maio 1943.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOLETIM GEOGRÁFICO. Programa de Geografia e instrução metodológica para a sua execução. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 106, jan./fev. 1952.

BOLÉU, José de Oliveira. Técnicas do ensino das Ciências Geográficas. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 132, maio/jun. 1956.

CABRAL, Eddy Flores. O ensino de Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 145, [s. p.], jul./ago. 1958.

CARVALHO, Delgado de. O Ensino da Geografia no curso de Humanidades. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 10, jan. 1944.

CARVALHO, Delgado de. As três características do Ensino Geográfico. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 23, fev. 1945.

CARVALHO, Delgado de. Didática das Ciências Sociais. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 108, maio/jun. 1952.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.

CUNHA, Murillo Alves da. O planejamento no ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 169, jul./ago. 1962.

DAMASCENO, Daury Fontenelle. Algumas considerações sobre o emprego do material didático no ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 185, mar./abr. 1965.

DOLABELA, Elzio. Geografia, ensino e pesquisa. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 122, set./out. 1954.

FICHEUX, M. R. Ensino da Geografia II. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 86, maio 1950.

FONSECA, James B. Viera da. O Ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 129, nov./dez. 1955.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. A sociedade punitiva. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 228-252.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LA BLACHE, Vidal de. A Geografia na escola primária. **Boletim do Conselho Nacional de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, abr. 1943.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 1988.

MEYNIER, A. Os problemas do ensino da Geografia nos estabelecimentos de segundo grau na França. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 123, nov./dez. 1954.

MONBEIG, Pierre. Estudos Geográficos. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, fev. 1944.

PADILHA, Fernando Araújo. O estudo dirigido em Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 177, nov./dez. 1963.

PEDROSO, Tabajara. A Geografia no curso secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 194, set./out. 1966.

PEREIRA, José Veríssimo da Costa. A Geografia moderna, o professorado, e o papel no Brasil das faculdades de

Filosofia e do Conselho Nacional de Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 84, mar. 1950.

PINTO, Maria Magdalena Vieira. Orientação metodológica para uso do atlas geográfico escolar. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 178, jan./fev. 1964.

PRADO, Eugênia D. Vieira. Didática da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 133, jul./ago. 1956.

PRÉVE, Orlandina da Silva Damian. **A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da Geografia**. 1989. 339 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

QUINTIERRE, Léa. Leitura de mapas e de fotografias: Bloco-diagrama. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 57, dez. 1947.

REEDER, Edwin W. O espírito do ensino moderno da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 93, dez. 1950.

SANTOS, Maurício. Os filmes e os dispositivos no ensino de Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 162, maio/jun. 1961.

SANTOS, Maurício. Trabalhos de equipe em Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 178, jan./fev. 1964.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260 .

SOARES, Lúcio de Castro. Sala-ambiente de Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 65, maio/ago. 1948.

STERNBERG, Hilgard O' Reilly. As listas de fatos a observar nos trabalhos geográficos de campo. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 40, maio/jul. 1946.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In:

PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliana et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 497-517.

WEISS, Arthur Bernardes. O problema da motivação no ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 168, maio/jun. 1962.

WENZEL, Myrthes de Luca. As atividades extraclasse no ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 175, jul./ago. 1963.

XAVIER, Libânea Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZAMORANO, Mariano. O ensino da Geografia na escola secundária. **Boletim Geográfico**, v. 28, n. 212, set./out. 1969.

ZARUR, Jorge. A Geografia no curso secundário. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, abr./jun. 1941.

**Recebido em:** 31/08/2017  
**Aprovado em:** 14/11/2017