

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TESE DE DOUTORADO

BRUNO NUNES BATISTA

*A ordem do discurso
geoescolar*

Porto Alegre
2017

BRUNO NUNES BATISTA

**A ORDEM DO DISCURSO
GEOESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Geografia.

Professor Doutor Antonio Carlos Castrogiovanni
Orientador

Porto Alegre
2017

Batista, Bruno Nunes
A ordem do discurso geoescolar / Bruno Nunes
Batista. -- 2017.
335 f.

Orientador: Antonio Carlos Castrogiovanni.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Ordem do discurso geoescolar. 2. Ensino de Geografia. 3. Arqueologia da Geografia escolar. I. Castrogiovanni, Antonio Carlos, orient. II. Título.

Agradecimentos

A Antonio Carlos Castrogiovanni, orientador, amigo, colega. Sua contribuição ao meu crescimento como professor e pesquisador é inestimável. Das aulas na graduação até hoje, fizeste uma aposta na minha carreira que nunca esquecerei. Sempre tentarei preencher suas expectativas. És uma referência para mim.

A Manoel Affonso Nunes (*in memoriam*), meu avô. Tenho grandes dúvidas se teria chegado até aqui sem o seu apoio, incentivo, exemplo de vontade de potência e disciplina. Na dor que sentíamos, sei que ninguém, de nenhum jeito e em nenhum lugar, vai me entender do modo como o senhor me entendia.

A Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na graduação, no mestrado e no doutorado. Me deste muito, e acredito que retribuí pouco. Que esta tese diminua um pouco desse perene débito.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo período de oito meses no qual tive o privilégio de dedicar-me exclusivamente aos estudos, num país no qual essa atividade é endereçada a poucos.

A Luís Antônio e Rosane (meus pais); Avani (minha avó); Élton e Rosi (meus dindos); Tânia Maria e Carlo Conchin (meus tios): gratidão e reconhecimento pelo rigor, pela confiança, pelo suporte, pela amizade, pelo carinho e pelo amor. Dedicarei esta tese a vocês, sempre.

A Paula Bacca, pela inestimável contribuição e singular inspiração nos últimos momentos desta tese; Alessandro Iavorski; Tiago Andrade; Pamela Flach; Marcos Klausbeger; Diego Brandão; Alexandre Dalla; Maurício Pimentel; Fábio Chang: amigos, companheiros e/ou colegas que me acompanharam e deram conforto, segurança e estabilidade durante a elaboração deste trabalho.

Ao Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* São Bento do Sul, pelo apoio institucional e pela fundamental compreensão, atitudes que muito me auxiliaram na finalização deste trabalho.



A TESE

Ao longo das últimas décadas, o ensino de Geografia vem orientando-se com maior ênfase por meio de diretrizes sinalizadas pelo construtivismo pedagógico e as pedagogias progressistas e psicológicas, cujas premissas partem de centrar no aluno a construção do conhecimento e partir do cotidiano e dos arredores escolares para que possa ser significativo o saber geográfico. No entanto, perguntar se o conjunto desses pressupostos foi sempre o mesmo, e como ele chegou a ser o que é, conduz-nos a realizar uma História do presente, ou seja, partir de uma problemática atual para compreender em que momento ela se tornou um problema. Esta tese aponta que o campo contemporâneo da Geografia escolar não é natural, tampouco neutro, nem esteve desde sempre aí. Para ser o que é, teve que passar por inúmeros processos que estabeleceram a *ordem do discurso geoescolar*. Criado nesta pesquisa, este conceito parte do princípio de que não se pode falar sobre o quizer no ensino de Geografia, nem qualquer um pode fazê-lo; é necessário seguir regras, normas e prescrições, que delimitam o certo e o errado, o verdadeiro e o falso e, portanto, dizem como a aula deve ser. O movimento investigativo aqui desenvolvido partiu dessas alavancas não para entender as ideias compartilhadas na didática geográfica, e sim as condições de possibilidade, relações de poder e saber, que a instituíram. Um trabalho arqueológico e genealógico; sobretudo, uma perspectiva de trabalho pós-estruturalista ancorada nas teorizações de Michel Foucault. 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, identificamos um discurso capitaneado pelo que chamamos da tríade queda/resgate/redenção, isto é, um elevado número de textos sequenciados pela denúncia recorrente ao método tradicional de ensino e tudo que ele envolve; a celebração de um projeto renovador operacionalizado pela Pedagogia ativa e as psicologias escolares; um ideal de final de história, representando por uma nação evoluída, tecnologicamente desenvolvida e voltada para o constante progresso. No entanto, não bastou descrever a constituição da *ordem do discurso geoescolar*; fundamental também foi o entendimento das práticas de poder e saber que a moldaram. 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 consumidores, 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, a *ordem do discurso geoescolar* foi um mecanismo a serviço da economia de mercado.

Palavras-chave: ordem do discurso geoescolar; ensino de Geografia; arqueologia da Geografia escolar.

THE THESIS

Over the last decades, Geography teaching has been guided with greater emphasis through directives signaled by pedagogical constructivism and progressive and psychological pedagogies, whose premises depart from focusing on the student the construction of knowledge and departing from everyday life and from the school surroundings so that geographic knowledge can be significant. However, to ask whether the set of these assumptions has always been the same, and how it came to be what it is, leads us to realize a history of the present, that is, starting from a current problematic to understand in which moment it has become a problem. This thesis points out that the contemporary area of school Geography is not natural, nor neutral, neither has it ever been there. To be what it is, it had to go through numerous processes that established *the order of geoschool discourse*. Created in this research, this concept assumes that you can not talk about what you want in Geography teaching, nor can anyone do it; it is necessary to follow rules, norms and prescriptions, which delimit right and wrong, true and false, and therefore say how the class should be. The investigative movement developed here was based on these levers not to understand the ideas shared in geographical didactics, but rather the conditions of possibility, relations of power and knowledge that instituted it. Archaeological and genealogical work; above all, a post-structuralism work perspective anchored in the theories of Michel Foucault. Through the description of the archives underlying to the teaching of Geography in the first half of the XX century, questioning from where it speaks, how it speaks and who speaks about Geography teaching, we identify a discourse headed by what we call the triad of fall / rescue / redemption. That is, a high number of texts sequenced by recurrent denunciation of the traditional method of teaching and all that it involves; The celebration of a renewal project operationalized by active pedagogy and school psychology; an end-of-history ideal, represented by an evolved nation, technologically developed and geared towards constant progress. However, it was not enough to describe the constitution of *the order of geoschool discourse*; fundamental was also the understanding of the practices of power and knowledge that shaped it. With hegemony, was infiltrated in this discursive formation, a greater constellation of objects and concepts that, stemming from the emergence of flexible capital accumulation, were based on the need for greater investment in human capital, that is, flexible, individualistic and consumers subjects, to keep economic games of neoliberal inspiration running. Bounded by pedagogy of interest, methodology of project, interdisciplinarity and active didactics, and having, as a background, the fatalism of extinction, it can be affirmed that, often, *the order of geoschool discourse* was a mechanism at the service of the market economy.

Key-words: the order of geoschool discourse, Geography teaching, Archeology of school geography.

LA TESIS

A lo largo de las últimas décadas, la enseñanza de Geografía viene orientándose con mayor énfasis por medio de directrices señaladas por el constructivismo pedagógico y las pedagogías progresistas y psicológicas, cuyas premisas parten de centrar en el alumno la construcción del conocimiento y partir del cotidiano y de los alrededores de la escuela para que el saber geográfico pueda ser significativo. Sin embargo, preguntar si el conjunto de estos presupuestos siempre fue el mismo, y como llegó a ser lo que es, nos conduce a realizar una Historia del presente, es decir, partir de una problemática actual para comprender en qué momento se ha convertido en un problema. Esta tesis apunta que el campo contemporáneo de la Geografía escolar no es natural, tampoco neutral, ni ha estado desde siempre allí. Para ser lo que es, tuvo que pasar por innumerables procesos que establecieron el orden del discurso geoescolar. Criado en esta investigación, este concepto parte del principio de que no se puede hablar sobre lo que se quiera en la enseñanza de Geografía, ni cualquiera puede hacerlo; Es necesario seguir reglas, normas y prescripciones, que delimitan lo correcto y lo incorrecto, lo verdadero y lo falso y, por lo tanto, dicen cómo la clase debe ser. El movimiento investigativo aquí desarrollado partió de esas palancas no para entender las ideas compartidas en la didáctica geográfica, sino las condiciones de posibilidad, relaciones de poder y saber, que la instituyeron. Un trabajo arqueológico y genealógico; Sobre todo, una perspectiva de trabajo post-estructuralista anclada en las teorizaciones de Michel Foucault. Por medio de la descripción de archivos subyacentes a la enseñanza de Geografía en la primera mitad del siglo XX, cuestionando de dónde se habla, como se habla y quién habla sobre enseñanza de Geografía, identificamos un discurso capitaneado por lo que llamamos la tríada caída / rescate / redención, es decir, un elevado número de textos secuenciado por la denuncia recurrente al método tradicional de enseñanza y todo lo que implica; La celebración de un proyecto renovador operacionalizado por la pedagogía activa y las psicologías escolares; un ideal de final de historia, representando por una nación evolucionada, tecnológicamente desarrollada y orientada hacia el constante progreso. Sin embargo, no bastó describir la constitución del orden del discurso geoescolar; fundamental también fue el entendimiento de las prácticas de poder y saber que la moldearon. Con hegemonía, se infiltró en esa formación discursiva una constelación mayor de objetos y conceptos que, surgidos de la emergencia de la acumulación flexible del capital, se basaban en la necesidad de mayor inversión en capital humano, es decir, sujetos flexibles, individualistas y consumidores, para mantener en funcionamiento los juegos económicos de inspiración neoliberal. Balizada por la pedagogía del interés, la metodología de proyectos, la interdisciplinariedad y las didácticas activas, y teniendo, como telón de fondo, el fatalismo de la extinción, se puede afirmar que, muchas veces, el orden del discurso geoescolar fue un mecanismo al servicio de la economía de mercado.

Palabras clave: orden del discurso geoescolar; Enseñanza de geografía; Arqueología de la geografía escolar.

SUMÁRIO

A QUE VEIO ESTA TESE.....	10
PARTE I: PONTAS DE LANÇA	31
CAPÍTULO 1: UMA PERSPECTIVA DE TRABALHO	32
Questão de método?	33
Arqueologia, uma atividade.....	39
CAPÍTULO 2: CRIAÇÕES INVESTIGATIVAS.....	47
Arquivos	49
Precauções perante o discurso.....	53
PARTE II: COMO SE CHEGA A SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA...63	
CAPÍTULO 3: O QUE ESTAMOS FAZENDO DE NÓS MESMOS?.....	64
Memorização & Descrição: práticas entrelaçadas	66
O alerta da catástrofe	75
CAPÍTULO 4: DEVERES SUBJACENTES ÀS PRÁTICAS DE ENSINO.....	83
A didática moderna	84
O cotidiano e o estudo do meio.....	91
O cuidado com a Psicologia.....	98
Recursos	103
CAPÍTULO 5: FORJANDO SUJEITOS	113
Ser no mundo	115
Formação integral.....	120
Cidadãos & Críticos.....	125

PARTE III: A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS	134
CAPÍTULO 6: LANÇANDO AS ÂNCORAS.....	135
De matéria escolar à disciplina intelectual.....	141
Educação e ensino de Geografia no Brasil: uma narrativa	151
CAPÍTULO 7: SOB AS DIRETRIZES DA ECONOMIA.....	163
Uma nova configuração social.....	165
Constatar para renunciar	173
CAPÍTULO 8: RAZÃO DE ESTADO.....	181
Fazer viver e deixar morrer.....	182
Escola e Pedagogia: contraponto à desordem, internalização da verdade.....	192
CAPÍTULO 9: GOVERNAR MENOS PARA GOVERNAR MELHOR	205
Deslocamentos nas práticas de governo.....	207
Jogos de segurança.....	211
Homo <i>oeconomicus</i> , ou a sociedade com base no mercado.....	215
A emergência da flexibilidade	222
CAPÍTULO 10: O DISCURSO ORDENADO, A PRÁTICA SUBJUGADA.....	233
Primeiro polo: A Pedagogia na sociedade de controle.....	236
Segundo polo: O projeto renovador	247
A ordem do discurso <i>geoescolar</i>	256
 TALVEZ CAIBA AO ENSINO DE GEOGRAFIA SER UMA MÁQUINA DE GUERRA.....	 278
 REFERÊNCIAS.....	 321

A QUE VEIO ESTA TESE

Se soubéssemos como a escola que vivenciamos foi mudando ao longo do tempo, o que permanece e o que foi deixado para trás; a que necessidades imediatas ela se subordinou numa dada época; ou se fizéssemos o exercício de imaginar que ela nem sempre esteve aí – e perguntar por que não se precisava dela; se nos déssemos conta de que nesta escola se instituiu uma transitoriedade posta; se, todos nós e de algum modo, quiséssemos perguntar ou tivéssemos vontade de saber tudo isso, fariamos nós as mesmas perguntas, os mesmos conselhos e as mesmas prescrições que empreendemos sobre a escola que hoje nos é dada?

Dito de outra maneira: o sofrimento, o gozo e o regozijo que temos e vivemos na vida docente – não seriam eles, talvez, *desequilibrados*?

Estamos à espreita de uma perspectiva de escola que, contemporaneamente, nos assombra ou nos traz saudosismo; de um modelo cuja materialidade afasta-nos de um ideal ou liga-nos a uma vontade que nos anima. Uma performance institucional que, negada e detestada, defendida e adorada, parece ser obnubilada se não fizemos um olhar em retrocesso que, desprendido das pressões do presente, quem sabe nos oportunizasse pensar por que esta escola, a que temos hoje, funciona ou não, por que parou de funcionar ou se algum dia funcionou; se, pra valer, ela ainda *serve* ou não para alguma coisa. Perguntas difíceis, mas incontornáveis.

Em linhas gerais, a corrente de força que perpassa esta tese pode ser simplificada por intermédio do seguinte questionamento: Como é produzida e funciona a construção de uma discursividade, constituída por formas de poder e saber, no ensino de Geografia?

Ao garimpar e explorar esses ditos, parece que eu¹ poderia empreender um quadro dos elementos integrados nessa construção, analisando os modos como ela se realiza e os enunciados que ela produz e faz circular, isto é, os movimentos de poderes presentes no processo que intenciona fabricar um *dado tipo* de professor e de aluno de Geografia.

Multiplicando tais indagações, começo a questionar...

Seria a atividade de ensinar Geografia uma arte?

Ou uma prática que segue fundamentos, prescrições e modos de educar e aprender?

Posso ser o professor que espero, falar o quero e ensinar da maneira que acredito ser a pertinente?

¹ Durante este trabalho, alternarei o modo de escrita entre a *primeira pessoa do singular* (eu) e a *primeira pessoa do plural* (nós). Faço isso porque serei responsável pelo que escrevo e afirmo. Em outras passagens do texto, no entanto, penso não ser possível me dissociar da posição de “membro” no que se refere à “classe” dos professores de Geografia, portanto me integro às questões, problemas e perspectivas subjacentes aos profissionais desse campo do conhecimento.

Ou devo assumir a posição de escudeiro de uma Pedagogia e funcionário de uma teoria educacional dada como apropriada?

Questionamentos singelos, curtos, direcionados. Perguntas, no entanto, ásperas e incomodativas, que forcem uma torção perante a prática, e fazem-na mergulhar numa zona turbulenta. Respostas múltiplas e contraditórias. Na esteira delas, leituras a serem elaboradas gradualmente, de modo difuso e artisticamente. Uma necessidade, como dizia Nietzsche (1998), de ruminá-las, pois se assume que tais inquietudes não podem ser solucionadas rapidamente.

Trata-se, a rigor, de enfrentar austeramente essas dúvidas e encerrá-las? Ou poderia, se possível, permanecer na zona de conforto e, por tabela, eliminá-las?

Para a primeira questão, o mesmo Nietzsche que defende o ruminar sinalizaria – e sublinho suas palavras para referir-me à Geografia escolar – “[...] que não existem coisas que mais compensem serem levadas a sério; sua recompensa está, por exemplo, em que talvez se possa um dia levá-las na brincadeira, na jovialidade” (1998, p. 14).

No que toca a segunda dúvida, a minha comodidade pode ser alertada pelas palavras de Descartes (1979, p. 66): “[...] quero que se saiba que o pouco que aprendi até agora não é quase nada, em comparação com o que ignoro”.

Não optarei por um caminho em detrimento do outro. Tampouco evitarei ambos. Tomá-los-ei em conjunto. Isto é: levar a Geografia escolar na brincadeira; não no sentido de desmerecê-la. Mas, talvez, pensá-la sem aquela exagerada dose de otimismo, mergulhada idealismo. Enfim, pensar o ensino de Geografia como um jogo – que me proponho adentrar.

Uma vez jogador, parto do pressuposto de que para o jogo acontecer existem fundamentos para a sua operação e regras para o seu funcionamento. Desconhecê-las é jogar para perder. Conhecer os princípios estruturantes e as normas não dão, entretanto, garantia da vitória. Em todo jogo está presente a imprevisibilidade, engendrada pela insurgência de intempéries que desconfiguram o placar final e o fazem imponderável. Por isso, muito se desconhece e sempre se dá margem à aposta: por conseguinte, o preparo estratégico é contínuo e inevitável.

Se problematizo o ensino da Geografia através dessas perspectivas, logo desago em duas esferas, uma epistemológica e outra existencial, respectivamente: pensar o que foi feito do ensino de Geografia para ele ser o que é e, a reboque, perguntar o que ele, por sua vez, produziu; e, por tabela, questionar se o que aprendi, como professor/pesquisador, é condição suficiente ou condição necessária.

Quais, então, seriam as correias transmissoras movimentadas pelas teorias do ensino de Geografia? Como nelas se desenrolam estratégias, funcionamentos e regras de ação? Que práticas

de poder/saber² me formaram professor de Geografia? Quais são/foram as regras e normas responsáveis por produzir a subjetividade profissional? Como fui envolvido por táticas planejadas a fim de melhor governar o trabalho pedagógico? O que é preciso fazer para que aprenda a colocar limites à ação pedagógica, estabelecendo uma liberdade que me possibilite descobrir a prática de ensino no seu caráter de multiplicidade e contingência? Como pode ser possível desacomodar a doutrina educacional geográfica que legisla como deve ser um professor Geografia?

Perguntas essas que fazem da Geografia escolar, como escreve Larrosa (2013, p. 137), “[...] aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras”.

De onde parecem vir os solos epistemológicos que amparam as descrições do Professor Tradicional, do Professor Mnemônico, do Professor Descritivo, do Professor Tarefaíro, do Professor Palestrante? Viabilizar, com efeito, uma fuga dos mantras que costuram o pensamento geográfico como feito de “máscaras”: a da Geografia tradicional, a da Geografia moderna, a da Geografia teórica, a da Geografia crítica, a da Geografia humanista, a da Geografia radical, a da Geografia cultural. Ou construir uma contribuição que não seja “[...] a destruição das máscaras, mas o reconhecimento de seu caráter de máscaras e o impedimento que se grudem completamente” (LARROSA, 2013, p. 180).

Esses questionamentos exortam-me a assumir a postura de colocar-me “diante” do ensino de Geografia: não pensar a respeito do que são as suas teorias; por outro lado: debruçar-me no que efetivamente elas fazem, produzem, suscitam e induzem. Problematizar a Geografia escolar como uma máquina que produz, deseja e realiza cortes, como nos falam Deleuze e Guattari (2011); desviar, pois bem, dos caminhos dos grandes trabalhos binários do pensamento educacional - bom/mau, certo/errado, cognição/afeto (CORAZZA, 2002a). Passar ao lado, no

² A perspectiva com a qual lido com as noções de poder e saber parte das premissas de Foucault (2014c). Deste modo, o poder não é visto como algo negativo nem como um objeto que alguém detém. O que existe, noutra forma, são relações de poder, onipresentes, vivas em todos os pontos e capilarmente. O poder induz ao prazer, interfere nas coisas e produz discursos. Com efeito, todos os indivíduos em algum momento exercem o poder ou sofrem a sua ação. É a partir dessa inteligibilidade dos confrontos acionados pelo poder que se engendram os saberes e, também, as ideologias - e não o contrário. Nesse sentido, todo saber, mesmo o pedagógico, não está ali naturalmente ou parte de um pressuposto transcendental/universal. Não existe um lugar seguro e uma teoria totalmente correta na qual todos possam, em última circunstância, se agarrar. Tudo é feito e pensado neste mundo, a partir de disputas, o que, inevitavelmente, rebata nos campos de conhecimento e nas disciplinas, as quais, longe de serem neutras ou pacíficas, enquadram-se atolados no caos e na contingência da esfera social. A coletânea de textos e entrevistas de Foucault organizada no Brasil por Roberto Machado, *Microfísica do Poder*, é uma robusta introdução à essa perspectiva, assim como o texto também de Foucault “O Sujeito e o Poder”, presente na obra de Dreyfus e Rabinow (1995), *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Para maiores detalhes, consultar a Parte III desta tese, capítulo 8.

entanto, da técnica moral unificante e da vontade de totalidade, já que não é do meu interesse localizar um problema para ir em busca de uma solução (DELEUZE, 2005), pois isso me impediria de compreender o que faz correr e fluir o ensino de Geografia. Focar, noutra perspectiva, no que o ensino dessa disciplina produz e como essa produção funciona.

Um trabalho que visa ascender os modos pelos quais me tornei um sujeito do conhecimento pedagógico-geográfico, da ação de poder sobre os outros e dos outros sobre mim e como, finalmente, um sujeito moral da ação minha sobre mim mesmo, que constituiu a subjetividade docente. Perguntar de ‘onde veio?’ tudo isso; como me coloquei e fui colocado na posição de ser o que sou, faço e significo no âmbito de ser professor de Geografia. Questionar como fui conduzido a uma vontade de verdade³ marcada e sinalizada por sistemas de exclusão (VEIGA-NETO, 2014, p. 102-103); verdades que parecem atar práticas e cegar ações, limitando a liberdade no ser, pensar e agir.

Rachar as coisas, quebrar as palavras, defendia Deleuze (2005). Despedaçar as verdades da Geografia escolar e queimar seus sonhos de transcendência (CORAZZA, 2002a). Analisar historicamente os limites do trabalho pedagógico e desenrolar possibilidades de transgredi-los. Praticar o que Corazza (2001) chama de trabalho negativo, isto é, negar a transcendência conceitual da Geografia escolar, como se ela estivesse “sempre aí”. Ir, então, à plenitude da sua possível formação discursiva⁴, ao conjunto de enunciados que a parecem compor e ao sistema de arquivos que funcionalizam a arqueologia do seu saber. Um trabalho que, a esta altura, não posso evitar: “Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 2014a, p. 13).

Pago de agora em diante o preço do risco; ganharei, contudo, a oportunidade da chance.

Pois, se tenho como objetivo encontrar as razões pelas quais constituí o meu saber geográfico docente da forma como se concretizou, é necessário colocar-me como objeto de ação de uma rede discursiva – nesse caso, as teorias educacionais tangentes à Geografia. Uma pesquisa, então, sobre a linguem e o seu processo de significação, à guisa de uma estrutura, isto é, “[...] precisamente aquilo que mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz com que o conjunto se sustente” (SILVA, 2005, p. 118). No entanto, ao enfatizar o sistema de significação no âmbito da linguagem, amplio sua centralidade através da noção de

³ Conforme Machado (1999), elaborando uma leitura nietzschiana, “A vontade de verdade é uma crença - crença na superioridade da verdade - e é nela que a ciência se funda. Não há ciência sem o postulado, sem a hipótese metafísica de que o verdadeiro é superior ao falso, de que a verdade tem mais valor do que a aparência, a ilusão” (p. 78-79).

⁴ Noções como as de “verdade”, e conceitos relacionados a “discurso”, “enunciado”, “formações discursivas” e “estratégias”, serão discutidos na Parte I deste trabalho, capítulo 2.

discurso de Foucault (2008a), cujos métodos de investigação remetem a uma radicalização da noção das estruturas, posto que diminuem a autonomia do sujeito humanista e consciente⁵. Dessa forma, os sujeitos não são emancipados, mas receptores de uma identidade que recebem de aparatos discursivos e institucionais. Evocar essa circunstância, no que concerne ao professor ou ao aluno de Geografia, seria compreendê-los como se não passassem, de “[...] uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária”, conforme escreve Silva (2005, p. 120). Os processos responsáveis por significarem o ensino de Geografia, por conseguinte, são culturais e socialmente produzidos, formando-se enquanto verdades. Uma análise de discursivo foucaultiana, reconhecida também como pós-estruturalista - pois flexibiliza as estruturas e trabalha com a indeterminação -, questionaria essas verdades, ao mesmo tempo em que cogita pensar porque essas teorias são e se tornaram verdadeiras. Desloca-se, com efeito, [...] “a questão da verdade para aquilo que é considerado verdade” (SILVA, 2005, p. 146).

Trabalho, desse modo, com a história teórica da Geografia escolar, no âmbito das suas permanências e mudanças. Um autor como Zarur, em tempos não tão próximos (1941, p. 227-262), apontava a educação como uma das áreas mais conservadoras e resistentes a reconhecer os princípios estabelecidos pela ciência. No que concerne à Geografia escolar, esta seria, por aqueles dias, ensinada sem adotar e respeitar métodos pedagógicos, princípios psicológicos, e processos cognitivos como o desenvolvimento mental de cada estudante - uma exigência antiga, a busca e a espera das operações abstratas, ainda é uma das preocupações pelas quais se debruçam autores como Straforini (2011) e Paganelli (2010). Durante seu texto, para corroborar tal perspectiva, Zarur enumera as falhas do ensino dessa disciplina: carente de objetivos definidos e ausente de processos racionais de aprendizagem. Os professores preocupavam-se apenas com a nomenclatura, na qual eram enumerados nomes geográficos sem nenhum objetivo que não a simplória memorização. Sem que os alunos encontrassem uma aplicação imediata da Geografia nas suas vidas práticas, o resultado seria formar uma geração de educandos inimigos do pensamento geográfico.

Buscando neutralizar esse ensino fatigante, Zarur (1941) sugere evitar que se espere de crianças e adolescentes uma formação em nível de bacharelado: o aluno deve tornar-se parte da aula, ativamente, visto que práticas de ensino socializantes proporcionam que o estudante avance não apenas no conhecimento da matéria, mas que possa adquirir hábitos de convívio,

⁵ Parto, aqui, da noção de sujeito alinhada com as suposições de Michel Foucault: para esse autor, ser sujeito é estar sujeito a algo ou alguém, ou seja, ser sujeito. Essa concepção, por exemplo, choca-se com as ideias difundidas na Pedagogia brasileira, que trabalham com o sujeito como “histórico” e ou, “epistêmico”, perspectivas desenvolvidas nas obras, respectivamente, de Paulo Freire e Jean Piaget.

responsabilidade e consciência social; logo, elaborando bases para uma sã cidadania. Nem mesmo a fragmentação entre a Geografia física e a Geografia humana escapa à crítica de Zarur, que apregoa a aplicação de processos de aprendizagem que levem em conta as características interativas de todos os fatores geográficos estudados: conhecendo o território brasileiro pode o aluno positivamente transformá-lo. O autor encerra o texto alertando para a ineficiência daquela Geografia escolar que mais mede “[...] os recursos de memória do que o pensamento reflexivo e tolhe a capacidade de expressão livre do aluno, viciando a sua capacidade construtiva e organizadora” (ZARUR, 1941, p. 262).

Backheuser (1943, p. 5) seguiria essa lógica argumentativa, sinalizando que as fagueiras descritivas haviam feito com que a Geografia se desmoralizasse “[...] pelas próprias mãos”. Monbeig iria adiante concordar e, apregoando a importância de que o professor fizesse da Geografia uma coisa viva e, logo, animasse a sua sala de aula, sugeria que fossem esgotados “[...] nos fatos concretos da vida cotidiana os exemplos necessários” (MOINBEIG, 1945, p. 164). Carvalho (1945, p. 819), por sua vez, questionava o porquê de tantos professores não se deixarem “[...] convencer de que a Geografia não é mais esta encantadora lista que dispensava o uso da inteligência, da razão, do juízo ou do simples bom senso”. No que tange ao uso da inteligência ao qual se refere Carvalho, evidencia-se a pertinência de coordenar um ensino ativo e que mobilizasse cognitivamente o estudante, algo deliberado também por outro autor na mesma época:

Se a criança é ativa, e descobre, em lugar de registrar, fica interessada, presa ao seu trabalho e executa-o com proveito e satisfação. É nesse sentido que os métodos ditos ativos renovam a Pedagogia, restauram o sentido do esforço e tornam-no possível, apelando para a atividade da criança. Na Geografia, as possibilidades são particularmente numerosas e, desde a escola primária, os trabalhos práticos devem constituir a base essencial do ensino. (MORY, 1947, p. 572).

Um corte temporal para a contemporaneidade, de outro modo, parece não localizar nas teorias pedagógicas um cenário tão diferente daqueles encontrados na primeira metade do século XX. Cavalcanti (2008) descreve uma Geografia na Escola Básica que não interessa os alunos, cujas consciências não partilham da importância dos conteúdos, vistos como inúteis e sem significado. A memorização, para a autora, representa o principal método de ensino, portanto acrítico, estático e naturalizante. Cavalcanti delibera a necessidade de oportunizar aos estudantes a chance de questionar tanto o conhecimento cotidiano quanto o científico, interligando-os. Remete tal metodologia, diz Cavalcanti, a potencializar “[...] o desenvolvimento do pensamento abstrato, conceitual, crítico, indispensável para desmontar, por exemplo, uma falsa representação da realidade ou representações superficiais, ingênuas” (CAVALCANTI, 2008, p. 144). Em obra

posterior, a autora sinaliza o que chama de ideias-motrizes que serão necessárias e responsáveis pela mudança na educação geográfica, como o construtivismo como atitude básica ao trabalho pedagógico, a Geografia do aluno como ponto de partida referencial e a execução de conteúdos procedimentais e valorativos no planejamento de ensino (CAVALCANTI, 2012).

Castellar e Vilhena (2012) engendram escrita semelhante: para elas, o mundo empírico e vivido pelo aluno lhe serve como engrenagem para a compreensão da esfera geográfica teórica; cabe ao professor, nessa esfera, fazer a transposição entre a realidade discente e o mundo científico, através de sucessivas problematizações; “[...] pesquisas, aulas expositivas, trabalho de campo etc. contribuirão para que o aluno consiga estruturar e construir conceitos científicos no campo do mundo teórico” (CASTELLAR & VILHENA, 2012, p. 100-101). Preocupações didáticas como as descritas pelas autoras – empreendo um diálogo -, são encontradas, outrossim, em Boléu (1956, p. 288), que descrevia a importância do uso na sala de aula de instrumentos pedagógicos como o museu geográfico, o cinema, projeções, trabalhos manuais, desenhos e visitas de estudo; em Cantão (1956), que discorria sobre os tipos de excursões geográficas para fins didáticos, assim como os elementos procedimentais e técnicos a serem elaborados pelo professor; e também em Espinheira (1957, p. 197-204), que ao estabelecer a tríade “ver, pesquisar e fazer” na experiência pedagógica, debruça-se sobre a presença e operacionalidade de materiais didáticos como as salas-ambiente, recursos de ensino e uso da biblioteca.

Análoga linha de raciocínio parece ser percebida nas palavras de Callai (2011a, p. 35), quando a autora delibera acerca das benesses alavancadas pelo ensino iniciado através do espaço vivido dos estudantes: “[...] é a Geografia estudando os lugares como sendo o resultado das ações humanas que, materializadas no espaço, concretizam espacialmente as relações sociais e as formas de acesso aos bens para que cada um viva sua vida”. Em outro texto, acusa a insuficiência da Geografia que é apenas descritiva, mesmo que seja a contígua e integrante dos arredores escolares; por conseguinte, assevera que “A análise do espaço deve ocorrer a partir de um vaivém constante entre a descrição, as relações, as explicações do aparente e a busca de justificativas desta aparência” (CALLAI, 2009, p. 99). Destaco, nesse seguimento, que a preocupação de não apenas observar e descrever, mas também explicar, existia em textos como os de Ficheux (1950), cujos alicerces pedagógicos apontavam que a Geografia escolar deveria promover situações nas quais os alunos aprendessem a ver o que é geográfico; através da “[...] observação atenta da constante comparação entre o que foi visto num lugar e o que existe fora dele que nascem os ‘porquê, como, quando, onde, porque neste ponto’ que suscitarão os primeiros esboços de explicações” (FICHEUX, 1950, p. 384).

Poderíamos, talvez, cruzar as ideias de Quintierre (1947), para a qual a concepção moderna de aprendizagem sustenta que o aluno não mais escuta, memoriza e repete, mas trabalha, através do processo ampliado pela ciência geográfica que “[...] dá larga margem à inteligência imaginativa e viva do adolescente (p. 1028)”, com os dizeres de Pontuschka (2004)? Segundo ela, “É preciso saber ‘ver’, saber ‘dialogar’ com a paisagem, detectar os problemas existentes na vida de seus moradores, estabelecer relações entre os fatos verificados e o cotidiano do aluno” (PONTUSCHKA, 2004, p. 260); é a partir do estudo do meio feito coletivamente por alunos e professores, pensa a autora, que se estabelece um compromisso com a sociedade, percebida como dinâmica e não estática. Ou formar uma relação complementar entre os princípios gerais da Geografia escolar, que aparecem em diretrizes comuns tanto em Prado (1956, p. 392) quanto em Vesentini (2009, p. 51-52), como conhecer o espaço pela sua interpretação, fortalecer o espírito investigativo e crítico perante a realidade e capacitar o aluno à compreensão do mundo em que vive?

Não faço uma pequena análise da possível história de uma teoria educacional para criticar autores contemporâneos do ensino de Geografia, pensando-os como se nada tivessem a dizer.

Tampouco coloco tudo o que foi e é escrito, nos últimos cem anos, como um conjunto que se mostrou ineficaz e, que não teve condições de resolver os problemas comumente apontados. Primeiro, porque não penso que possam ser os conceitos estáveis e seguros, nem que tenham toda a obrigação moral de dar conta das intempéries sociais. Segundo, porque elaborar tal julgamento me faria incorrer no erro de que os problemas estão todos soltos aí no mundo, “à espera de solução teórica”, como diz Veiga-Neto (2014, p. 19).

Nem utilizarei uma nem tão curta trajetória teórica para engendrar perguntas como: “Se há tantos anos constrói-se um sólido arcabouço teórico no ensino de Geografia, então por que ele continua o mesmo? Por que ele não mudou?”. Não o farei pelo motivo de que teria que manifestar a ideia de que tudo o que foi dito por esses autores é o certo; já o que é feito na escola é errado. Representaria isso a concepção de que eu acredito em algo que delibera como as coisas devem ser: a busca, o projeto e a espera de uma “totalidade de destino” (DELEUZE & GUATTARI, 2011). Também excluiria das minhas preocupações narrativas referentes à, por exemplo, lacuna temporal representada pelos anos de ditadura militar no Brasil, no qual significativas mudanças curriculares levaram a Geografia a ser praticamente extinta e concretamente substituída pelos Estudos Sociais, cuja formação aligeirada restringia os conteúdos ao que interessava àqueles governos, como a necessidade de valorizar um país grande e rico em recursos e belezas naturais (ALBUQUERQUE, 2011, p. 23).

Pelo contrário: meu incômodo vai à compreensão das linhas que configurariam a formação discursivas na Geografia escolar e, dentro dessa, as “verdades” socialmente construídas ao longo desses anos.

Foucault (2008a) ilustra uma formação discursiva enquanto um corpus coerente de documentos, estabelecidos a partir de um princípio de escolha que determina previamente os elementos mais importantes. As palavras empregadas na formação discursiva, por sua vez, respeitam regras próprias de uso, estruturando-se formalmente através de desencadeamentos que as unem e conjuntos que as caracterizam, assim como articulam o material estudado. Essas regras são encontradas a partir da descrição dos acontecimentos discursivos, perguntando como aqueles dizeres e visibilidades apareceram naqueles lugares, e não em outros. Constituem elementos coordenados através de condições de coexistência, manutenção e modificação, que submetem objetos, conceitos e escolhas àquela dada repartição do discurso. Formam conjuntos semelhantes, conduzidos por leis de aparecimento, excluindo, por outro lado, os objetos que não podem inserir-se na sua lógica constitutiva, configurada pelas relações de semelhança, vizinhança, afastamento, diferença e transformação (FOUCAULT, 2008).

Como o próprio Foucault dizia, nessa lógica, “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (2014b, p. 9). Uma formação discursiva é responsável por pressionar e coagir, estabelecer limites e fronteiras a fim de dominar a disseminação dos discursos. Em cada uma das frases que engendro, e pelos discursos que prolifero, sou policiado por leis institucionais ditas e não-ditas que fazem com que uma proposição seja reconhecida como “verdadeira” ou “falsa”. Existem então, segundo Foucault (2008b), não verdades, mas regimes de verdades, políticas gerais que engendram múltiplas coerções e regulamentos; esses regimes são acolhidos e operados através de tipos de discursos que os fazem funcionar enquanto verdadeiros, fazendo uso de regras específicas que os ligam a sistemas de poder que sustentam, criam e apoiam.

No que concerne a um certo jogo de verdade, com efeito, a compreensão deste conduz a que não se procure saber se estamos lidando com condições verdadeiras ou falsas, julgando-as positivamente e cientificamente, ou à guisa da busca de uma essência original. Não questiono a verdade em si nem se tampouco, neste momento, ela poderia ser substituída por outra proposição verdadeira. Em outro viés, o interesse é de problematizar como um certo regime de verdade torna-se verdadeiro, como se incrusta ao longo de práticas visíveis e não visíveis, e, no meio desse processo, exclui e interdita outras acepções, que a partir de um determinado tempo e espaço são concebidas como erradas. Nesse movimento, direciono a atenção para problematizar

como, na perspectiva que integra o ensino de Geografia, uma malha teórica que engloba discursos, poderes e sujeições pode ter se consolidado enquanto verdade e condição para que se possa julgar uma prática de ensino como válida ou inadequada.

Permito-me questionar a formação docente que é tributária e endividada com um regime normativo tão formidável e universalizante quanto, também, irrealizável, cuja abrangência, descreve Aquino (2014), impõe um decreto extravagante que exige da profissão uma polivalência que só pode ser tomada enquanto uma inflação discursiva. Uma profusão de espantosas demandas que não poderia deixar de citar, ainda que longamente:

Disseminar os valores republicanos, com destaque para a liberdade; processar e validar conhecimentos, competências e regras de comportamento; observar as exigências para a inserção tanto no mundo profissional quanto no universitário; respeitar a diversidade do alunado, atentando para aqueles com dificuldades, deficiências ou doenças graves; assegurar orientação, motivação e eficiência no que diz respeito à execução das tarefas diárias; minimizar a violência, o onipresente *bullying* e outros males sociais; estabelecer parcerias com o Estado, com a comunidade e, sobretudo, com as famílias dos alunos; zelar pelo cultivo da autonomia e, ao mesmo tempo, pela racionalização dos esforços em relação à formação, bem como à avaliação de seu desempenho; por fim, garantir a melhoria das condições de vida dos envolvidos na vida escolar; isso tudo sem perder de vista a consecução de uma infinidade de projetos temáticos pontuais destinados a difundir esclarecimentos e medidas de administração sobre determinado problema social momentâneo. (AQUINO, 2014, p. 141-142).

Como foram construídos e discursivamente legitimados esses postulados é um ponto de saída na investigação aqui proposta; reconheço-as, como condições necessárias para o êxito dos processos de ensino. Condições, logo, insuficientes, que me fazem interrogá-las. Algo do qual não posso, mesmo que quisesse, desvencilhar-me. As perguntas do pesquisador não saem do nada ou alheias a ele estão; muitas vezes, inclusive, são produzidas por batalhas contra as quais ele se dispõe a enfrentar. É necessário que na pesquisa sejam apresentadas as armas do jogo.

Como me proponho a pensar o ensino de Geografia como corolário de uma formação discursiva, tenho que problematizar a potencialidade enunciativa que, ao longo de todos esses anos, pode ter sido responsável por colocar-me diante de verdades sobre ensinar e aprender, ou acerca do que eu deveria saber e ensinar, refletir e me direcionar. E posso indagar, de forma semelhante, se a pergunta sobre as maneiras pelas quais essa busca pelas verdades não obscureceram a diferença de cada sala de aula, de cada instituição escolar, enfim, de cada particularidade que pode ter me feito travar um diálogo de surdos entre o que eu tenho que pensar e dizer ao encontrar-me com as condições objetivas e dadas que nunca são uniformes. Situações arriscadas, enfim... “A vontade de verdade, que ainda nos fará correr não poucos riscos, a célebre veracidade que até agora todos os filósofos reverenciaram: que questões essa vontade de verdade já não nos colocou!” (NIETZSCHE, 2005, p. 9).

Nos escritos de Nietzsche, Foucault, Lyotard e Bauman, está presente um armistício para aqueles que desconfiam dos valores superiores e transcendentais que se aplicam à concepção de um projeto epistemológico de sociedade – aquele que se sobressai na esteira dos confrontos desencadeados da Modernidade. Essas doutrinas constituem uma vontade de verdade, conceito nietzschiano cujo sustento se dá na crença metafísica de que o mais importante é a descoberta do verdadeiro, que é diferente e superior ao falso e, portanto, alicerça-se em padrões morais.

Buscando superar o antagonismo platônico aparência-essência, através do encontro do conhecimento para além da dicotomia ciência-ilusão, a verdade emerge de uma convenção historicamente imposta cuja intenção é apreender a vida social por meio de uma segura interpretação: a descrição do mundo legítimo, feita a partir de um único sentido. Postulado que, para um autor como Nietzsche, não consegue adequar o intelecto à realidade, mas elaborar uma narrativa ficcional entre os homens; no frígido dos ovos, nada pode ser verdadeiro, apenas tido como verdadeiro; não existiria uma essência – e sim uma crença – da verdade, logo, consumada através de uma vontade (MACHADO, 1999). Vontade essa, entretanto, que não nos faz chegarmos ao entendimento adequado do que sejam as coisas, mas “[...] a dizer a verdade, a falar conforme o que se admite ser verdade e que fará sorrir um século mais tarde” (VEYNE, 2009, p. 19).

Em um passado distante, em algum lugar indeterminado, as célebres palavras de Friedrich Nietzsche descrevem a origem da verdade:

No desvio de algum rincão do universo inundado pelo fogo de inumeráveis sistemas solares, houve uma vez um planeta no qual os animais inteligentes inventaram o conhecimento. Este foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da história universal, mas foi apenas um minuto. Depois de alguns suspiros da natureza, o planeta congelou-se e os animais inteligentes tiveram de morrer. (2001, p. 7).

A partir desse metafórico acontecimento, a verdade começou, para Nietzsche, a ser designada como a descoberta uniforme e obrigatória das coisas, a legislação através da qual os sistemas de linguagem procuram estabelecer leis que opõem o que é tido como mentiroso do que é tido como verdadeiro; conceitos são construídos e dados são computados com o objetivo de ordenar de modo classificatório as intempéries do mundo e então formular rubricas e prescrições que estejam amparadas por questões científicas. Perante uma convenção estabelecida, torna-se obrigatória a veridicidade. Nietzsche dirá, no entanto, que essas diretrizes universais e essenciais nada mais são do que metáforas e metonímias, relações humanas/naturais imprevisíveis e contingentes que foram canonizadas pela retórica e tornadas obrigatórias: desse jeito, restaria somente aos indivíduos, enquadrados aos termos da moral legítima, afastarem de si sua vontade de potência e, conseqüentemente, mentirem.

Para esse filósofo, a essência das coisas não existe, o que importa está na superfície, qualquer interpretação das linhas ocultas dessa resultará na criação de forças de poder que intencionam subjugar modos de ser e viver; são então as verdades “[...] ilusões das quais se esqueceu que são, metáforas gastas que perderam a sua força sensível, moeda que perdeu sua efigie e que não é considerada mais como tal, mas apenas como metal” (NIETZSCHE, 2001, p. 12-13). Veyne (2009) elabora uma lógica parecida; para esse historiador, cada época é produto de um caos de arbitrariedades e, por isso, busca construir saídas para a desordem precedente, ilusões contingentes feitas na pressa das “[...] singularidades de um momento (os prazeres, depois a carne, etc.), porque o devir da humanidade é sem fundamento, sem vocação ou dialética que o possam ordenar” (VEYNE, 2009, p. 56). Muito do que as culturas fazem é arbitrário e muda de tempos em tempos; da humanidade apenas se sabe que ela é imprevisível e não-transcendental; o que elas produzem de verdade, portanto, estão “[...] ligadas a tempo e lugar; todas as verdades, inclusive a nossa própria, parecem só fazer sentido no interior da fronteira de um país, do domínio de um reino, da tradição de uma nação, segundo o princípio *cuius regio, eius religio*” (BAUMAN, 2010, p. 122).

Foucault (2008b) discute o que é considerado verdadeiro através do que chama de *regimes de verdade*. Conforme apregoa, não se tratam esses regimes de racionalidades alcançadas, tampouco de provas descobertas pela ciência; são, sim, as maneiras pelas quais se articulam, na forma de práticas sociais, modalidades discursivas que vinculam o conhecimento ao que é visto como inteligível, ou seja, o que possa ser legislado em termos de verdadeiro e falso. Linhas de coerência que instituem mecanismos através dos quais se é possível julgar (em função de leis ou princípios morais) se certas práticas são adequadas ou inadequadas; regimes de saber-poder que demarcam imperiosamente o verdadeiro e o falso e submetem modos de vida às suas exigências. Um projeto que procura, conforme Machado (1999, p. 7), “[...] estabelecer um conceito rigoroso e sistemático de verdade, de denunciar as ilusões, de superar os obstáculos à realização da racionalidade”; uma técnica prescritiva e totalizante que oportuniza aos filósofos, especialistas e intelectuais serem

[...] comandantes e legisladores: eles dizem “assim deve ser!”, eles determinam o “para onde?” e “para quê?” do ser humano, e nisso têm a seu dispor o trabalho prévio de todos os trabalhadores filosóficos, de todos os subjulgadores do passado – estendem a mão criadora para o futuro, e tudo que é e foi torna-se para eles um meio, um instrumento, um martelo. Seu ‘conhecer’ é criar, seu criar é legislar. (NIETZSCHE, 2005, p. 105-106).

Cabe àquele que prescreve, como supõe Lyotard (1988), determinar o saber que é traduzível e o saber que é abandonado, autorizar o que pode fazer parte dessa comunidade epistêmica e o que não é potencialmente passável pelos seus filtros; critérios como os de justiça,

beleza e eficiência que se legitimam enquanto relatos dentro de narrativas, ou seja, representações de modelos positivos e/ou negativos. O regime de verdade, através da mentalidade na qual se insere e difunde, constrói classificações como “primitivo”, “subdesenvolvido”, “atrasado”, “alienado”, a fim de, em fase ulterior, submetê-las às argumentações daqueles problemas identificados, através de mantras como “civilizar”, “educar”, “emancipar” e “desenvolver”. Práticas que concatenadas a locais e tempos particulares, passam a ser consideradas como “[...] inferiores, à medida que distorcem o conhecimento e limitam a efetividade do controle” (BAUMAN, 2010, p. 19). No regime de verdade ou se está dentro ou se está fora, posto que os saberes que essas narrações veiculam determinam “[...] o que é preciso dizer para ser entendido, o que é preciso escutar para poder falar e o que é preciso representar para poder se constituir no objeto de um relato” (LYOTARD, 1988, p. 39).

No meu objeto de tese, colocar-me em contato com a verdade condiciona-me a investigar como o ensino de Geografia, enquanto conjunto de teorias educacionais, configurou-se como uma formação discursiva entremeada por relações de poder e saber. Será necessário compreender se, entre a Geografia escolar da primeira metade do século XX e a que contemporaneamente faz-se presente, existe ou não uma espécie de coexistência dos seus enunciados, mesmo que de forma dispersa; se elas, mesmo que repartidas, apoiam-se ou não umas nas outras; se elas se supõem ou se excluem, revezam-se ou substituem-se nas transformações que sofrem (FOUCAULT, 2008a). Entender, nesse sentido, se o ensino de Geografia tem um domínio limitado, isto é, um status de objeto que o faz nomeável e reconhecível – ou não; se, nas suas instâncias delimitativas, ele distingue, e instaura, formando um sistema que posta diferentes práticas educacionais como objetos de um mesmo discurso, através do que Foucault chamava de “grades de especificação”, isto é, os “[...] sistemas segundo os quais separamos, opomos, associamos, reagrupamos, classificamos, derivamos” (FOUCAULT, 2008a, p. 47). Empreender, então, o que Foucault (2000b, p. 189) reconhece como uma epistemografia, uma descrição de como certo conjunto de discursos foram institucionalizados e tomados como científicos.

Pensar, então, as formas pelas quais esses discursos funcionam e operam, verdade(s) essa(s) historicamente elaborada(s) pelas relações de poder e saber exercidas ao longo de uma trajetória. Perguntar: de que forma esses sistemas de linguagem podem ter me levado a crer que uma presunção fosse verdadeira e outra falsa no âmbito da educação? Clarificar como discursos se propuseram a legislar como uma aula de Geografia pode ou não ser dada, como um aluno aprende e não aprende, como um professor constrói e não constrói conhecimento.

Trata-se de dar um passo para trás, sair de perto da prática e do holofote instituto-educacional e observá-lo de fora, reconhecendo-o como um objeto do pensamento e tomando-o

como um problema. Suspeitar das fórmulas abrangentes, totais e últimas que parecem mascarar a ambiguidade, o risco e os perigos dos tempos e espaços escolares. Desse desenvolvimento de condições possíveis para que se proponham respostas, e não soluções, podem emergir elementos para os quais nós, professores de Geografia, obtenhamos a afirmação da nossa liberdade e a chance de arquitetar artesanalmente nossas ações pedagógicas: um jogo, enfim, com o qual concordamos, formado de regras às quais escolhemos nos reportar.

Afora o fato que o ensino de Geografia esteja atrelado a táticas de verdade que se conformam a uma formação discursiva, algo, no meu entender, deve ser sublinhado: a posição a partir da qual um conjunto de teorias educacionais adquire o status de um modelo prescritivo, cujo prestígio científico autoriza a solução universal para problemas concretos do dia-a-dia. Teorias, não tão novas, outras hodiernas, que carregam um poder de sedução irresistível mas que parecem esbarrar nas condições objetivas e subjetivas que extrapolam e restringem a ação da própria teoria. Existe, nessa direção, um conjunto de determinações históricas e sociais, no âmbito tanto da educação quanto da formação docente, que invalidam um dizer universal, agenciado e padronizado.

Creio, entretanto, que construções teóricas como as apropriações pedagógicas da epistemologia genética piagetiana, o ensino através de “competências e habilidades” e as pedagogias sociais críticas são responsáveis por, utilizando as palavras de Bauman (1997), temporalizar a alteridade, utilizando uma ideia de progresso hierárquico, ou arquitetando um ideal de escola ausente de tensões e confrontos, deixando de lado as capilares relações de poder que envolvem os ambientes escolares. Temo que tais imperativos, como os currículos governamentais e as matrizes de referências⁶, esperam que se possa externamente moldar o professor.

Na educação e por consequência na Geografia escolar, um dos baluartes da verdade está representado pela figura do intelectual, que, nas palavras de Bauman (2010), caracteriza-se pela metáfora de “legislador”. Ele é aquele que em meio a opiniões contraditórias, tem o papel (autorizado) de selecioná-las e ordená-las como corretas ou não. Isso se faz através do seu conhecimento (objetivo/científico/verdadeiro), que lhe dá acesso a morais de conduta que o fazem alcançar apropriadamente a verdade e, de forma semelhante, refutar cosmovisões infundadas que não tenham relevância para o aperfeiçoamento da ordem social. Busca-se neutralizar as tradições locais e ultrapassar as restrições comunais, na base da pretensão dos intelectuais legisladores está um conhecimento extraterritorial; trata-se de empreender a “[...]”

⁶ Refiro-me aos documentos estruturantes que balizam conceitualmente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), notadamente as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2002), e a Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009).

revelação de uma norma que permite distinguir o que é admitido ou não dizer dela; cada época vive sobre as ideias recebidas” (VEYNE, 2009, p. 60).

São os legisladores psico-técnico-pedagógicos que sinalizam os exemplos e atitudes estão sendo esperadas do professor ou do aluno Geografia. É interessante questionarmos as práticas discursivas pelas quais o professor de Geografia começa a pensar a si próprio (decifrando-se e reconhecendo-se) como um sujeito que é objeto de uma série de jogos de verdade e começa a conduzir-se por um conjunto de valores e regras exteriores em direção a uma normatividade. E frente a tais verdades, conhecendo sua própria história discursiva, poderia ele, como escreveu Foucault (2014a, p. 14-15), “[...] liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente”? Ou operar uma hipercrítica, conceito de Veiga-Neto (2014, p. 25) para descrever o trabalho investigativo que vai às condições concretas das práticas discursivas para analisar os processos estáticos e mutáveis dos acontecimentos? Tenho razões fortes para crer que sim.

Na esteira desses processos, é necessário saber a conexão entre o saber e o poder das práticas educacionais geográficas com regimes de verdades cultivados discursivamente, a fim de que o professor possa ser, talvez, reflexivo em relação às suas justificativas pedagógicas, empreendendo um trabalho que desconstrua asserções verdadeiras cujos efeitos, nas esferas de aprendizagem, não têm efeito garantido. Que possamos nós, professores, ver que somos constituídos por múltiplos discursivos e que o real também é instituído por esses discursos. Sinalizo que parecem ser operantes políticas e trabalhos pedagógicos que classificam e objetivam as ações de professores e professoras, subjugando-os a um conjunto de prescrições que devem ser aprendidas e postas em práticas para que esses sujeitos deem conta de lecionarem a disciplina geográfica com certo modo de ser e agir. Essas modalidades de subjetivação parecem embaraçar as condições possíveis da experiência docente, enfraquecendo a chance para que o professor possa construir individualmente uma autoconsciência profissional.

Mesmo pedagogias que se intitulam renovadoras reproduzem identidades fechadas, visto que, ainda que utilizem argumentos como a formação de sujeitos críticos, são responsáveis por engendrar dicotomias entre elas e aquelas teorias educacionais consideradas como “tradicionais”; corolário desse processo é a construção seguida de rótulos e fórmulas sobre como deve ser o professor de Geografia do “século XXI”, da “sociedade da informação”, “das contextualizações” e aí em diante. São constituídas categorias a priori pelas quais seja possível que um observador externo estabeleça o desenvolvimento no qual se encontra e deve se encontrar o trabalho docente, visando atingir um pretensioso processo universal de maturação pedagógica. Professores são submetidos a metodologias hierárquicas de vigilância e avaliação, que os colocam como

objetos de conhecimento, através de técnicas como as de confissão, observação e exame, responsáveis por fazer recuar a posição particular de cada profissional.

São elaboradas formas ou metanarrativas (LYOTARD, 1988) que apelam para a construção de atitudes universais e básicas para a ação docente, de modo que se possa trivializar as idiosincrasias culturalmente determinadas; essas certezas objetivam ordenar e prescrever o espaço geográfico escolar, limitando as maneiras pelas quais o professor pode operar modos alternativos para que aprimore sua metodologia e sua didática. Sob os auspícios de teorias psicológicas, coordenam-se metodologias que organizam a aula do professor a partir de fundamentos técnico-didáticos, com o intuito de forjar sujeitos que adquiram consciências e sensibilidades para adentrarem em certo modelo de sociedade. Um conjunto de estratégias, com efeito, é inserido nos ambientes escolares com o objetivo de guiar e legitimar o que é pertinente ou não nas ações pedagógicas, cuja inserção deve ser em um padrão de progresso binário do tipo “professor tradicional/professor motivador”, “professor policial/professor libertador”, ou “[...] pela via de um modelo espacial, no sentido tópico, em cima/embaixo, dentro/fora, ou no sentido métrico, perto/longe” (CORAZZA, 2001, p. 99). Ainda que não queiram, muitos pesquisadores parecem estar inseridos em narrativas neoliberais, que se imiscuem nos desenhos pedagógicos apregoando uma visão de futuro pautada por ideias mercadológicas como “boas práticas”, “excelência”, “inovação”; “produtividade”, “alfabetização científica/tecnológica” e “desempenho”. Estariam tais teóricos, como escreve Veiga-Neto (2011, p. 229), produzindo, moldando e objetivando sujeitos (professores e alunos) dóceis e voltados para uma contemporânea forma de dominação política?

Um autor como Silva (2011, p. 259) sabatina as verdades do discurso pedagógico, com o intuito de sutilmente desmanchar o que chama de a “Grande Pedagogia”, aquela cuja busca cíclica e interminável é a possibilidade de poder dar respostas convincentes às amplas questões educacionais e sociais, através de um afã universalizante. Nesse seguimento, uma rápida pesquisa, pelas condições concretas e (e não estritamente interpretativas) em algumas dissertações e teses defendidas por pesquisadores que integram linhas de pesquisa relacionadas ao ensino de Geografia, ou textos de teóricos da Pedagogia geral, parecem ser úteis para ilustrar o desejo que as narrativas escolares têm de apregoar possibilidades de práticas utópicas, universais e até mesmo grandiloquentes no que tange aos espaços educacionais.

Como procurarei evidenciar, acontece um funcionamento pretensioso que delimita para onde deve ir o ensino de Geografia, almejando A Verdade da Geografia Escolar. Poderia Nietzsche perguntar para alguns teóricos se essa vontade de verdade “[...] chama-se para vós, ó sapientíssimos, aquilo que vos move e vos põe excitados?” (2014, p. 113). Certas elaborações

descritivo-prescritivas não estariam sendo capazes também de produzir, ingenuamente, “cortinas de fumaça” responsáveis por embaraçar perspectivas existentes nas instituições escolares? Essas ações acabam por servir a intenções que objetivam manipular informações para difamar as instituições públicas de ensino, construindo um relato pretensiosamente neutro sobre a insuficiente e defasada formação docente, empreendendo um conjunto de tópicos que, como argumenta Santomé (2013, p. 99-100), debruça-se “[...] sobre as escolas públicas e sua falta de qualidade; sobre a irresponsabilidade dos professores, argumentando sem rigor, difamando sobre a falta de conteúdo e a inutilidade de seu trabalho nas salas de aula”. Nesse cenário,

[...] todas as formas de conduta humana passaram a ser vistas como produto de uma educação falha; a tarefa não consistia em apresentar processos educacionais a uma sociedade educacionalmente virgem, mas em substituir a velha educação prejudicial, administrada por professores errados, não esclarecidos ou mal-intencionados. (BAUMAN, 2011, p. 103).

Como ilustração, não vejo como descrições deliberadas por Antunes (2012, p. 147) que compara os professores deste século aos “[...] fósseis dos tempos que morreram”, reconhecendo-os como “professauros”; ou, as palavras-mestras de Nidelcoff (1986, p. 21) que estabelecem um dualismo entre o “professor-povo” e o “professor-policia”, não cooperem para a caracterização de valores de como pode e deve ser a formação docente em âmbito geral.

Defendo a importância de rachar certas configurações no ensino de Geografia que obliteram a chance de vê-lo como um fenômeno complexo, no sentido que Morin (2000) aponta para o antagonismo complementar, concorrente e contraditório entre posições divergentes, reconhecidas como entidades dialógicas; ou, igualmente, de mergulhá-lo em uma solução aporética, ou seja, que não tem solução (BAUMAN, 1997). Silva (2002) fala que uma das principais tarefas do cientista é fomentar a interpretação do conhecimento, problematizá-lo constantemente, quebrar a arrogâncias dos metadiscursos e “[...] relativizar o alcance de certas descobertas, estimular a curiosidade pura, acionar máquina da desconfiança, multiplicar as perguntas, sonhar sempre com novas verdades, combater as verdades injustas” (SILVA, 2002, p. 101). Categorizar qualquer atribuição ou modo de ser de um sujeito, quanto mais a ação subjetiva inerente à docência, nos conduz a simplificações - rentáveis e confortáveis, há que se admitir - mas também responsáveis por expulsar uma condição de complexidade.

Uma visão como a de Castellar (2011) a respeito de como pode ser descrito um “paradigma” tradicional de ensino, serve como uma forma visível desse pressuposto. Segundo a autora, a estratégia tradicional de ensino é baseada na transmissão verbal de conteúdos, na qual são levados em “[...] consideração apenas os saberes docentes baseados em experiências que se manifestam como crenças que comportam o contexto escolar” (CASTELLAR, 2011, p. 87). O

reforço desse trabalho didático, para a autora, constitui uma forma dura e inflexível de se construir o conhecimento geográfico, desencadeando perspectivas que obstaculizam a ocorrência da aprendizagem. Elenca-se, no meu entender, o que se espera da Geografia escolar pelo o que ela não é, elegendo um inimigo comum nessas teorias educacionais: o professor falante, de auditório; o transmissor de informações científicas descontextualizadas e distantes da realidade do público discente.

Como contraponto a esse enquadramento docente em uma “faixa tradicional pedagógica”, as palavras de Foucault são reflexivas: “Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas” (2004, p. 284-285). O filósofo francês diria, então, que as relações de poder são inescapáveis e fazem parte de qualquer ação humana, pois elas produzem, incitam e suscitam positivities e prazeres – dando sequência teórica à célebre declaração de Zaratustra: “Onde quer que tenha encontrado algo vivo, lá encontrei vontade de poder; e também na vontade do servente encontrei a vontade de ser senhor” (NIETZSCHE, 2014a, p. 115).

Justifico essa problematização como uma chance de sair dos conjuntos teóricos do ensino de Geografia e olhá-los de fora, desmontando seu sistema linguístico para compreender como as verdades pedagógicas de uma época vieram a ser consideradas verdades, parecendo ocupar o lugar de outros enunciados e não lhes dando chance de expressão. Pois bem, interditando-os. Sobre isso, Corazza é clara: “Antes que o professor comece a dar a sua aula, dela pode ser dito tudo, menos que se trata de ‘a sua aula’; pois a aula está cheia, atual ou virtualmente, de dados; os quais levam o professor a dar uma aula que já está dada, antes que ele a dê” (CORAZZA, 2012, p. 236). Uma constatação básica e transparente como essa ajuda-nos a pensar como enfadonhas proposições como as de Lemov (2011), que escreve técnicas essenciais para dar uma aula “nota 10”, Libâneo (1998), que delimita novas exigências educacionais ao mesmo tempo em que dá “adeus” aos velhos professores, ou as contemporaneamente populares asserções de Perrenoud (2000), cujas prescrições produzem as “dez novas competências para ensinar”, maneiras pelas quais seja possível administrar a progressão das aprendizagens – deve o professor trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias, participar da administração escolar, envolver-se com os pais dos alunos, aperfeiçoar-se continuamente e assim em diante.

Um trabalho pedagógico, quando transita entre rótulos, torna-se simplificador. É essa postura que me leva a questionar como uma teoria educacional possa ser considerada verdadeira e outra não. Afinal, é inevitável que, uma vez constituída uma ordem discursiva, essa adquire uma posição tal como o que Deleuze e Guattari (2011, p. 54) definem como um “sistema de cortes”,

isto é, atuando como uma máquina que age em direções variáveis a fim de romper ou entortar a movimentação de fluxos. No que tange ao ensino, esse é coordenado por interdições que dizem o que pode e não pode ser realizado dentro de uma prática docente; é por isso que escolho pensar diretamente em um conjunto linguístico quando problematizo a Geografia escolar, porque me preocupa toma-la através daquilo “[...] que a faz correr, fluir, romper-se” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 180). É o caso de se imaginar, então, quantas ideias, criações e inventividades são cortadas pelos fluxos da ordem de um discurso. Ou mesmo quantas ideias, criações e inventividades são exortadas por outro discurso.

No momento em que complico a tranquilidade de um discurso e o questiono, posso tentar desalojar os aparatos linguísticos pelos quais uma verdade, uma realidade e uma prática podem ser definidas. Percebo, então, que a minha autonomia e liberdade cognitiva podem ter sido constituídos anteriormente às ações que realizei; tenho, com efeito, condições de pensar a respeito das arquiteturas subjetivas e objetivas responsáveis por configurar. Renuncio, assim, a um plano mestre que a tudo responde e a tudo prevê, valorizando a chance de atribuir um novo olhar à formação docente geográfica, a fim de expor suas verdades e as formas como elas foram postas lá, em lugar de outras, vistas em dados momentos como falsas, e logo neutralizadas.

Finalmente, procurarei pensar como as táticas de verdade podem ser responsáveis por propagar circunstâncias que ameaçam o bem-estar docente. Nesse sentido, adotar uma postura resiliente e reativa frente a uma doutrina moralizante e prescritiva de como ser, pensar e agir. Que, com efeito, possamos organizar um trabalho pedagógico orientado dentro de contingências inerentes a cada tempo e espaço escolar e que, por isso mesmo, escape das respostas calcificadas que a tudo solucionam e pretendem compreender. Na provisoriedade e incerteza subjacente a cada aula de Geografia, que possamos guiar-nos por outras flexibilidades e inquietudes, objetivando práticas docentes singulares e estéticas.

No que tange a essa possível ação de reverter rotinas padronizadas e tecnologias de ser, é necessário, para tanto, reflexionar relações de poder, conjecturar controles técnico-pedagógico-institucionais e desarranjar a existência de práticas normalizadoras.

Então, a linha de força, que conduz transversalmente a investigação, tenciona-se no sentido de *compreender como são construídas as formas de ser, poder e saber que instituem discursividades no ensino de Geografia*. Dessa forma, o que questionarei é se, uma vez parte objetivamente e subjetivamente da prática dessa disciplina, *de que modo professores e alunos serão apresentados, e em quais condições, a uma formação discursiva que visa enquadrá-los em uma normatividade*. Para operacionalizar a amplitude dessa pergunta, irei *garimpar textos, técnicas e procedimentos institucionais que pareçam evidenciar o discurso da Geografia escolar, procurando descrever os textos a partir dos seus enunciados, relacionando seus ditos*

e suas visibilidades a unidades discursivas. Para tanto, isso evoca que, no processo de formação discursiva subjacente ao ensino de Geografia, eu vá *investigar sob que condições de possibilidade e regimes de verdade esse campo do conhecimento esteve submetido.*

Por essa perspectiva, conduzo meu olhar a ver um certo grupo de teorias educacionais como integrantes de normatividades, controles e poderes frente as especificidades dos tempos e espaços escolares; tenho clareza de que são linguagens que devem ser enunciadas e questionadas de maneira estruturada. Fazendo isso, naturalmente as estarei implicando em questões contemporâneas tangentes ao ensino de Geografia, como currículo, didática e metodologia. No momento em que interrogo essas relações cruzadas, descontínuas e sobrepostas entre as esferas de ser e saber, responsáveis por efeitos de poder e verdade, elaboro modalidades de existência com as quais eu, professor de Geografia, possa, talvez, autonomizar de fato minha prática e revertê-la a um estado anterior que não seja ideal ou original, mas de liberdade ética de escolha.

Este trabalho, afora esta posição inicial e as considerações finais, está dividido em três partes.

Na Parte I, intitulada “Pontas de lança”, irei esclarecer os caminhos investigativos estabelecidos para a tese. Dividido em dois capítulos, estabeleço os fundamentos filosóficos e científicos que amparam minha atitude como investigador e sinalizam a abordagem que desenrolarei. Do mesmo modo, defendo a pluralidade metodológica como uma necessidade à contingência do conhecimento. Na sequência, especifico os arquivos para análise, situo-os no tempo e no espaço e traço o percurso de criação da perspectiva de trabalho. Linhas de pensamento de Michel Foucault, Zygmunt Bauman, Gilles Deleuze e Friedrich Nietzsche balizam a discussão.

Para a Parte II, “Como se chega a ser professor de Geografia”, que inicia a investigação adstrita aos arquivos da Geografia escolar, faço, a partir da análise dos documentos escolhidos por intermédio de categorias que construí, uma possível arqueologia dos fundamentos didáticos, teóricos e filosóficos que foram responsáveis por formatar um solo epistemológico primordial sobre o qual se desenvolveu o ensino de Geografia. Durante três capítulos, tentarei fazer o esforço de compreender como a contemporaneidade da Geografia escolar é parte inextricável dos subsídios engendrados por autores e professores de Geografia reconhecidamente aceitos na primeira metade do século XX. Delgado de Carvalho, Pierre Moibeig, Jorge Zarur, Mariano Zamorano e Arthur Weiss são alguns deles.

Após tal etapa, começo a Parte III, “A constituição das práticas” postulando sobre a importância para o professor de Geografia e o pesquisador desse campo do conhecimento em ter contato com os arquivos da sua ciência, reconhecendo as condições de possibilidade que a

produziu e a quem, em determinados a priori históricos, ela serviu. Conhecer esses processos, que fazem parte de uma abordagem arqueológica e, que, exatamente por isso, clarificam as estratégias enunciativas de uma formação discursiva, podem fazer com que o professor/pesquisador pense por si mesmo e não se deixe ser terceirizado nos fundamentos da sua prática pedagógica. Ademais, pode dar amparo a uma postura combativa, que veja nas teorias que lhe impõem a existência de poderes que talvez sejam incongruentes com a visão de mundo que parece apregoar. É o caso, por exemplo, da influência do neoliberalismo nas teorias da Pedagogia geográfica. Para tanto, é importante que se perceba que a Geografia escolar nem sempre é neutra e valoriza a diferença, pois, como procurarei descrever, seu lema de saída muito frequentemente é uma narrativa. E, para superá-la, a localização do seu discurso ordenado é fundamental, até para que se possa enfrenta-lo. Foucault, Deleuze, Bauman, Nietzsche, Corazza, Veiga-Neto e outros nos parecem recomendáveis para quem escolher pensar diferentemente do que se pensa o ensino de Geografia escolar.

Talvez possa ser a partir dessas ideias que sejam colocados outros modos de se pensar, e caminhos para se ensinar e aprender, a disciplina Geografia; pressupostos futuros que, de certo jeito, não invalidam e nem extinguem os arquivos geográficos escolares, nem, tampouco, procuram anular integralmente a ordem do discurso. No âmbito da virada linguística, estamos sempre concatenados às malhas de poder que perfazem os discursos e os saberes. Entretanto, conhece-los criticamente nos possibilita enxergar outras nuances, outras intencionalidades, outras formas de se professorar e se viver. Não deixamos de estar amarrados aos arquivos que constituem a Pedagogia hegemônica, em geral, e o ensino de Geografia, em particular. Ainda assim, não considero que devemos estar autorizados a nos furtamos da valentia de se pensar diferente, ao invés de deixar para que outros o façam.

Espero que, ao final desta tese, a impressão deixada tenha sido, um pouquinho que seja, essa.

PARTE I

PONTAS DE LANÇA

Não se pensará mais numa teoria como uma entidade bem definida, que diz exatamente quais as dificuldades que a colocariam fora de jogo; pensar-se-á numa teoria como numa vaga promessa, cujo significado é constantemente modificado e completado pelas dificuldades que se decidiu acolher (2008, p. 58).

Naturalmente, há muitas pessoas que reconhecem a autoridade, mas eu não sou uma delas (2008, p. 110).

Paul Feyerabend

CAPÍTULO 1:

UMA PERSPECTIVA

DE TRABALHO

Aqui é a parte da tese cuja contribuição é argumentar em favor da escolha por uma perspectiva de trabalho em detrimento de um método. Seria possível pelos grandes métodos convencionais – o Positivismo, a Dialética, a Fenomenologia, a Hermenêutica – realizar uma pesquisa que transita em meio a relações de poder e saber capilares, desviando das narrativas do Estado, da Ideologia, da Opressão e da Verdade Histórica? Qual é a contribuição de um Método Universal a um trabalho investigativo que pergunta por que as coisas são o que são e a serviço de que elas foram inventadas? A Geografia escolar não é natural ou neutra, mas foi o resultado de uma vontade de poder que se materializou em discursos. Esses discursos têm jogos estratégicos, modos de inclusão e exclusão que escolhem alguns ditos e expulsam outros. Uma maneira de problematizá-los é colocá-los como contingentes, advindos de processos históricos, das múltiplas trajetórias que coexistem simultaneamente no espaço geográfico. Daí, o método passa a ser uma perspectiva de trabalho; a metodologia torna-se pluri ou mesmo anárquica.

Ao trabalhar ao nível do discurso geográfico escolar, pensando em como ele se tornou o que é (ao contrário de julgá-lo como pertinente ou insuficiente), questiono: será que poderia existir uma série de preceitos técnicos e metodológicos diretamente aplicáveis a esse objeto de estudo? Haveria a possibilidade de traçar um caminho seguro por intermédio do qual pudesse problematizar os poderes, as táticas de verdade e os dispositivos envolvidos na produção de professores e alunos de Geografia? Ou encontro-me na encruzilhada em que, frente a essa conjectura, só me resta formatar singularmente uma metodologia inventiva?

Escolho adentrar nessa última direção. Se minha perspectiva de trabalho tem como objetivo estudar as relações entre as formações discursivas e os jogos de verdade responsáveis por constituir a matriz teórica do ensino de Geografia, me conformo de largada com o fato de que não haveria um instrumento certo, tampouco uma teoria geral para apreender essas camadas – “[...] eu sou, se quiserem, um empirista cego, quer dizer, estou na pior das situações” (FOUCAULT, 2003a, p. 229).

Por essa conjuntura, a visão de Foucault (2003a) sobre as características subjacentes a um processo investigativo que envolve processos de saber, poder e subjetivação é apropriada. Segundo ele, nenhum método tem condições de ser aplicado universalmente a esses domínios, quando o pesquisador sublinha tais campos de estudo, deve concentrar-se na construção de um método próprio de trabalho. Como o próprio diz, “Não tenho teoria geral e tampouco tenho um

instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim” (FOUCAULT, 2003a, p. 229).

Isso significa, certamente, procurar *teorizações*, em detrimentos de *teorias*, o que representa um esforço diferente e contrário à formulação de conceitos que visem aprisionar o espaço aparente e descobrir sua essência, utilidade e lei própria; a busca, enfim, da Verdade. Em direção reversa, trabalho a partir de problematizações, processos reflexivos pelos quais se descartam julgamentos negativos e/ou positivos, o binarismo bom/ruim. Desconfia-se de certas proposições, que passam doravante a ser pensadas enquanto criações necessárias às demandas de uma época e um espaço.

Tal conjectura me conduz a fixar um ponto de apoio um tanto quanto embaraçoso: se estão olhando algo por cima, olharei por baixo; se enxergam um objeto como solução, vejo-o como contingente e feito a partir intenções de poder; se todos caminham em direção ao mesmo rumo, escolho chegar antes ao rumo e encontrá-los na rota inversa.

Dessa forma, perante uma teoria, enxergo-a enquanto uma ação temporal produzida por relações de saber e poder: logo, não como um objeto estático que esteve “desde sempre aí”. Ascendo, destarte, a problematização no sentido foucaultiano, que atribui a uma investigação o privilégio do *como*, ao passo que coloca em segundo plano a questão do *o que* e do *por que*. Essa escolha, segundo Foucault (1995a), faz funcionar uma direta e empírica, que não se preocupa com pressupostos ontológicos e/ou metafísicos, pois elenca, opostamente, pensar como as coisas são produzidas em meio a intencionalidades e postulados. Não pergunto o que é o ensino de Geografia, mas como ele funciona...

Em tal prisma, deslocar-me-ei ao longo da investigação de maneira descontínua, mas com a meta de amoldar quase artesanalmente a paisagem que irá transpassar a escrita da tese: uma matriz de pensamento exclusiva à condução que busco dar ao trabalho. À maneira de um excêntrico manual - ou como um itinerário de mandamentos dirigidos a uma só pessoa - empreendo uma tentativa de sistematizar um roteiro reflexivo para implementar/fabricar/compor um compromisso de trabalho, aqui reconhecido como uma *perspectiva de criação*.

Questão de método?

A palavra “método” foi construída etimologicamente a partir da junção de duas palavras gregas, *meta* e *odos*: a primeira pode ser reconhecida como “para além” e a segunda como

“caminho”. Tal constituição etimológica é que torna a palavra método comum e, ao mesmo tempo, necessária aos ditames da elaboração de uma pesquisa. É a definição pela qual o pesquisador empreende uma maneira de compreender sua investigação como uma busca de certa verdade, através de pontos de partida, percursos e pontos de chegada. Liga os objetivos de uma pesquisa questionando o que ela é, qual é o seu alcance, o porquê da sua existência e como pode ela ser instrumentalizada.

Não foi, de certo modo, o que fiz até aqui? Não obstante tenha buscado empreender certa liberdade escrita ao longo do texto, não escapei de em algum momento situar o problema, a justificativa e os objetivos da pesquisa. Se tais procedimentos técnicos me ajudam a ter uma melhor percepção sobre as coisas que procuro questionar, também é uma constatação para afirmar que, sem um caminho, parece não ser possível que me aproxime de um objeto. No meu modo de ver, com efeito, um método pode ser um caminho pelo qual apreendo um determinado saber: trata-se, portanto, de uma perspectiva própria de trabalho. Justamente por isso, para um objeto singular de estudo, não se tem um método universal de investigação. Tem que se *criá-lo*.

Por esse prisma, abandono o pressuposto de tomar um método, diz Veiga-Neto (2009), como uma “teoria-figurino”: a posição que espera chegar às verdades de uma forma probabilística fazendo uso de uma “[...] medida-padrão-modelo-gabarito” (VEIGA-NETO, 2009, p. 92). Se a compreensão não se faz segura e os caminhos para a ela chegar são movediços, então uma perspectiva de criação se consolida pelas possibilidades que instiga. Concebo minha perspectiva de criação, doravante, como “[...] o modo básico de articular os atos de conhecer, o discurso e o chamado acesso ou a construção do real” (PAVIANI, 2009, p. 99); ou, semelhantemente, “[...] como uma concepção de mundo, a visão da sociedade, da ciência, da explicitação de uma posição assumida. Quando não há posicionamento, deixam-se vagos os pressupostos fundamentais e as posturas” (CASTROGIOVANNI & GOULART, 1990, p. 110).

Sem intenção de encontrar a “[...] posição a partir da qual se chegue às últimas verdades ou se chegue cada vez mais perto das verdades verdadeiramente verdadeiras” (VEIGA-NETO, 2009, p. 88), parto de uma perspectiva própria de criação, da tomada de decisão que assume esta investigação como *não-genérica, não-finalista, não-verídica e indefinida*. Ainda que queiramos ver o mundo como uma realidade única e tangível modelados por um corpo de conhecimentos em formato de generalização, encontramos restrições e limites impostos pelo tempo e pelo espaço, obstáculos esses que não são simultâneos, mas válidos apenas em contextos determinados.

Como não existe separação entre o pesquisador e a realidade pesquisada, apenas aproximações maiores ou menores impostas pelo conhecimento prévio do sujeito que investiga e questiona um problema, o real nunca é visto em sua completude; de tangível da realidade existem

apenas suas interpretações e cosmovisões. Se as coisas (na esfera das pesquisas em educação), não são pretas e nem brancas, mas hibridizadas pelas constantes vicissitudes reverberadas pelo espaço geográfico, a permissão para a Verdade, para a Unicidade do Método, e a Certeza do Resultado Final é negada, como fracamente operacionalizável; só nos resta perambular na nebulosa e obliterante zona da contingência – laborar pelo espectro do cinzento. Operar então por intermédio do *Estar Aqui Agora*. Afinal,

[...] não escolhemos, de um arsenal de métodos, aqueles que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou. (CORAZZA, 2002b, p. 124).

Contingência do espaço geográfico: nem lá nem aqui, nem antes nem depois, nem dentro nem fora, nem a favor nem contra, nem pela paz nem pela guerra, sem idealismo e nem pelo niilismo. O que a move é a pressão do momento, a inquietude acerca do devir, a estratégia do confronto e a vontade de potência: “Só se é fecundo ao preço de ser rico em antagonismos; só se permanece jovem sob o pressuposto de que a alma não se distenda, não deseje a paz...” (NIETSCHE, 2014b, p. 33). O espaço geográfico instiga que se crie, que se queira, que se tome uma decisão e que se lute por poder, se parta daquele “[...] grande ato da vontade, a vontade que move montanhas, a embriaguez da grande vontade, que anseia por arte” (NIETZSCHE, 2014b, p. 63).

A contingência não evoca, no entanto, a permissividade ancorada no vale tudo metodológico. A diferença entre rigor e rigidez é plenamente recomendável: Nesse sentido, o trabalho rigoroso refere-se à seriedade no estudo para com os textos, à relevância social do tema, à significância na vida pessoal e profissional do pesquisador e à definição do corpus de análise. Quanto mais rigorosos formos nesses requisitos, “[...] mais nos sentimos livres no momento da análise dos dados” (FISCHER, 2002, 58). Rigor, entretanto, não significa compactuar com concepções fundamentadas em asserções que objetivam o contato com a realidade da maneira direta, através de técnicas instrumentais que poderiam espelhá-la fielmente, um rigor lógico universal e apreensivo por meio de atitudes procedimentais “passo-a-passo”; ou para afirmar as grandes dicotomias entre sujeito/objetivo e razão/emoção⁷.

⁷ Morin denomina tal disjunção como o “grande paradigma do Ocidente”, a redução pela qual aparecem em posições opostas os objetos submetidos a observações e manipulações e, em outro ponto, os sujeitos existenciais, sensitivos e conscientes. Desse modo, efetua-se uma dissociação às antagônicas palavras-mestras da ciência: “Alma/corpo, espírito/matéria, cultura/natureza, qualidade/quantidade, finalidade/causalidade/sentimento/razão” (MORIN, 2014, p. 51).

Ao perguntar-se se é desejável viver em um mundo comandado pelas prescrições do racionalismo crítico/científico e se queremos que a ciência reporte-se a um conjunto de regras tal qual as conhecemos, Feyerabend (1977) desenvolve em *Contra o Método* um texto semelhante a um manifesto, no qual opera tanto um ato de desconstrução de paradigmas estabelecidos quanto possibilidades de novos caminhos de investigativos, que chama de anarquismo ou pluralismo teórico, resumido pelo “[...] princípio: tudo vale” (FEYERABEND, 1977, p. 34), e instigado pelo “[...] grito de batalha: revolução permanente!” (FEYERABEND, 1972, p. 258).

Ao desferir ataques ao racionalismo crítico que se compõe por períodos científicos normais, o autor afirma que a ideologia-padrão da ciência é um obstáculo à criatividade e à liberdade investigativa; ao aceitar o rótulo de sacrossanta, impõe restrições. Pelo contrário, Feyerabend concebe-a como um empreendimento anárquico, isto é, como parte de um meio no qual coexistem elementos surpreendentes que inviabilizam procedimentos normativos estabelecidos de antemão; desse modo, deve ela rejeitar qualquer padronização investigativa universal, pois “[...] por ‘fundamental’ e ‘necessária’ que se afigure para a ciência, a rigor, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta” (FEYERABEND, 1977, p. 30). Como escreve esse autor, ao cientista que parte de uma atitude pluralista é autorizada a introdução de concepções novas durante a sua investigação, posto que nenhuma teoria isolada é digna de se harmonizar com todos os fatos presentes num objeto; potencializa tal anarquismo teórico, segundo Feyerabend (1977, p. 71), a existência de “trilhas de fuga”, isto é, elementos responsáveis por problematizar os traços do mundo que nos rodeia.

As trilhas de fuga elaboradas pelo pesquisador tecem o diálogo de hipóteses contraditórias ou que tenham sido até mesmo refutadas. Se nenhuma tese espelha o fato na sua plenitude objetiva, urge que se salte para fora do círculo prescrito-regimental-científico e invente-se, como explica Feyerabend (1977) um sistema conceitual que abarque tanto os resultados da mais criteriosa observação/descrição quanto o relativismo dos princípios teóricos, processo que pode ser flexibilizado pela introdução de concepções externas, como os mitos, as ideias populares, as paixões ou, mesmo, “[...] as palavras desconexas dos loucos” (FEYERABEND, 1977, p. 90). Ao invés de projetar vários estratos históricos em um mesmo plano científico – o que evocaria a emissão de juízos comparativos -, admite-se que um conhecimento desordenado é detentor da potencialidade de efervescer a construção de um problema de pesquisa. Ainda assim, não é garantia de descomplicar o conhecimento, que permanece sendo o corolário de “[...] um levantamento, feito a partir de um ponto conveniente e apropriado” (FEYERABEND, 1977, p. 372); por conseguinte, as limitações subjacentes ao pensamento científico o fazem uma das formas de desenvolvimento empreendidas pelo homem - não a melhor delas.

Como um esboço de teoria anárquica, com o intuito de confrontar as prescrições, critérios apriorísticos e condições de coerência que Feyerabend considera transpassarem o pensamento científico, esse autor propõe o estabelecer da ação contra as regras do método racional-empírico-lógico, o que ele chama de procedimento contra-indutivo. Trata-se de elaborar sistemas pelos quais se possa colocar para discussão hipóteses aparentemente incompatíveis ao lado de pontos de vista corroborados pela opinião acadêmica geral; emerge uma crítica que questiona as teorias, interrogando as razões pelas quais elas se mantiveram - e, principalmente, porque deixaram de satisfazer às demandas de uma determinada área. De acordo com essa visão, as novidades são “[...] descobertas graças a contraste e não graças à análise” (FEYERABEND, 1977, p. 42). Dessa forma, o empreendimento científico é palco de batalhas argumentativas, na qual uma das partes é temporariamente derrotada, dada as armas epistemológicas naquelas circunstâncias. Todavia, nesse confronto “[...] as armas mudam constantemente” (FEYERABEND, 2008, p. 43).

Se não existe, Feyerabend (2008) comenta, “[...] uma natureza estável, porém uma realidade indeterminada, não cognoscível em princípio” (p. 61), os limites do conhecimento brilham e se apagam enquanto partes de contextos históricos e geográficos indeterminados; portanto, qualquer fórmula que aprisiona o conhecimento, para Feyerabend, é uma quimera e, “[...] por mais aferrada que ela seja, trata-se apenas de uma informação muito expurgada daquilo que sucede realmente” (FEYERABEND, 2008, p. 36).

Nisso tudo vai ficando mais nítido uma atitude de desancoragem, na pesquisa, uma atitude que assume união de noções contraditórias para o entendimento de uma mesma entidade, a qual a Edgar Morin (1975) concebe como complexa. Integrando então duas palavras – “dia” e “lógica” – evoca-se a dialógica, aquele ponto no qual duas noções lógicas ligam-se e opõem-se umas às outras. Ao contrário da dialética, na qual a contradição representada pelo confronto da tese com a antítese forma uma solução (síntese), os antagonismos permanecem e dão origem ao fenômeno complexo. Pela dialógica, movimenta-se a “[...] dinâmica disruptiva do conhecimento, que vai fervendo por baixo e, com o tempo, fumaça começa a vazar, primeiro por pequenas frestas, depois inundando o todo. Dissidências formam-se e já não há verdades tranquilas” (DEMO, 2008, p. 132). Conforme ensina Edgar Morin, políticas que compartimentalizam os sistemas em alternativas simplistas e binárias (esquerda/direita, desenvolvimento/subdesenvolvimento, capitalismo/socialismo, progresso/regressão), são insuficientes para a compreensão de uma organização tanto ao nível da redução quanto ao do holismo (paradigma da simplificação); “As partes devem ser concebidas em função do todo, mas também isoladamente. Uma parte tem a sua própria irredutibilidade, que lhe confere uma

identidade própria independente do todo” (FORTIN, 2006, p. 58). O estado por excelência da dialógica é aquele cuja “[...] ação entre a ordem e a desordem é organizadora, flexível, inventiva, criadora e em que a interferência das qualidades cerebrais superiores constitui um epicentro consciente” (MORIN, 1975, p. 150).

No que concerne à elaboração própria de um método de pesquisa – reconhecido como aqui como perspectiva de trabalho – é necessário negar a lógica binária, isto é, operar estrategicamente, a “[...] a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza” (MORIN, 2005, p. 191-192). As certezas sobre a educação são aleatórias e devido ao fato da sua permanente transformação, são biodegradáveis; portanto, toda ordem de um discurso que perfaz uma teoria pedagógica é relativa e relacional. Inviabiliza, logo, a pesquisa docente que está amparada no que Morin (2015, p. 62) descreve como a fé na trindade laica razão-ciência-progresso, cujos produtos são racionalizações; na ciência, que revela ambivalências mas procura expulsá-las; e no progresso, que constituiu uma narrativa da qual não se extraem garantias.

Não só a existência de uma pedra angular que doutrine o trabalho pedagógico e a pesquisa educacional parece ser impossível, como também certas intervenções, experiências bem-sucedidas e soluções para as instituições escolares só podem eclodir efetivamente em contextos e perspectivas singulares. É essa indefinição com a qual colidem as teorias educacionais que autoriza a pluralidade tanto didática, quanto teórica e metodológica, em pesquisas em educação e na ação diária docente.

Tento fazer o caminho da pesquisa pela via da incerteza, pois não aspiro à criação de doutrinas pedagógicas; não fecho com uma lei investigativa geral; concebo os trabalhos escolares enquanto entidades dinâmicas, em constante transformação; opero, finalmente, com o trabalho contingente subjacente à escola tomada como um espaço geográfico, então ela é palco de narrativas dissonantes que negam a chance de poder prever as ações sociais que podem ou não acontecer. Justamente por isso, em alguns casos “[...] não é preciso apoiar-se na autoridade de quem quer que seja” (ECO, 2012, p. 124) para sinalizar uma opinião e/ou confrontar algo que está cientificamente posto.

Se minha postura não se constitui enquanto um método, então perante a ele sou *contra* (FEYERABEND, 1977); elaboro a condução através de uma “bricolagem”, no sentido alinhado por Deleuze e Guattari (2011, p. 18), isto é, um conjunto de características interligadas que aproxima e relaciona “[...] a posse de um estoque ou de um código múltiplo, heteróclito, porém limitado; a capacidade de introduzir os fragmentos em fragmentações sempre novas”. Esse panorama, interligado aos Estudos Culturais, “[...] não tem nenhuma metodologia distinta,

nenhuma análise estatística, etonometodológica ou textual singular” (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 2013, p. 9), conferindo à prática metodológica um pragmatismo estratégico. Afinal, qualquer pretensão à unicidade do método, com efeito, esbarra nos limites de que uma posição científica nasce de um ponto de vista, que não é puro, mas socialmente definido; teria fundamento a unicidade “[...] se o mundo fosse igual em toda parte e não mudasse ao sabor da corrente conforme muda o comportamento das pessoas” (FEYERABEND, 2008, p. 59).

Assumo a posição de “bricoleur”, aquela que permite consolidar a pesquisa através de algumas diretrizes, não-linearmente, que as coloco enquanto precauções necessárias às investigações no campo da educação. Essa decisão, de certa forma, evoca uma postura de modéstia, pois como coloca Eco (2012), mesmo a elaboração de uma nova maneira de ler um texto, a identificação de trabalhos soterrados pelo tempo, ou inclusive “[...] uma reorganização de estudos precedentes que conduzem à maturação e sistematização das ideias que se encontravam em outros textos” (ECO, 2012, p. 2) já poderiam ser consideradas como “descobertas científicas”.

Arqueologia, uma atividade

Como me propus a colocar para investigação a formação discursiva subjacente à prática escolar, portanto perguntando em que sentido suas divisões internas levam a implicações em termos de exclusão e inclusão de enunciados, não parece ser adequado a utilização de um método que fosse me levar à busca positiva das suas relações, procurando apontar como de fato se aprende e se ensina Geografia. Nem o método dialético poderia ser propício à tal empreitada, pois partilharia do pressuposto de que as contradições presentes nos textos pedagógicos poderiam serem amarrados por uma síntese. Por outro lado, o materialismo histórico encaminhar-me-ia para o encontro da verdade histórica, a luta de classes configurada pela opressão burguesa que poderia ser desvelada nos escritos ocultos da Geografia escolar; ou quem sabe seria meu objetivo desvelar a falsa consciência transmitida pelo aparelho ideológico na educação (para tanto teria que reconhecer que existe uma consciência verdadeira); ou, finalmente, poderia situar o ensino de Geografia como instrumento de luta em prol de uma sociedade socialista. E também uma abordagem como a da fenomenologia não me parece atraente aos meus objetivos: não se trata aqui de encontrar o sentido último que pode fazer dos estudos geográficos significativos.

Em termos investigativos, esses grandes e universais métodos foram sendo construídos à semelhança, como coloca perspicazmente Corazza (2002b), de ferrolhos, “[...] que nos

habituarão às corridas de cancha reta, onde tanto o ponto de partida, quanto o percurso, e mesmo o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis” (p. 109). Ou tais escolas investigativas iriam atracar-se ou nos portos da razão positivista, com a qual aguçáramos o olhar com o qual captamos o mundo; ou, sob os alicerces do pensamento crítico, revelar o invisível à primeira vista. Em resumo, “[...] a razão científica ou filtraria ou espelharia corretamente o que é, na verdade, o mundo” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 27).

Se procuro aproximar-me das regras presentes em uma formação discursiva que ambicionam estabelecer quais conhecimentos podem ser transmitidos e, para tanto, quem, quando e como é autorizado a transmiti-los, coloco-me ao lado daqueles que vem o discurso pedagógico como um dispositivo de contenção e controle dos corpos escolares. Isso o constitui como um “[...] elemento central das relações de poder inscritas na prática cotidiana da sala de aula e do currículo, instituindo, legitimando e reforçando hierarquias sociais e reproduzindo relações de saber e autoridade” (SILVA, 2013, p. 198).

É no intento de elaborar um acoplamento entre a linguagem, as relações de poder e as condições de possibilidade presentes em uma dada época que Michel Foucault explicita a operacionalidade possível de ser feita a partir da noção de formação discursiva. Bebendo na fonte do pensamento nietzschiano, Foucault não irá, no que tange às ciências humanas, identificar um ponto de origem ou as ideologias existentes por detrás da sua existência, nem irá, de forma semelhante, descer às profundezas do seu saber e tocar a essência última, seu sentido manifestado. Tampouco vai empreender uma análise estrutural para colocar qual seria o patrimônio inconsciente de uma sociedade que permanece invariável. Seus instrumentos analíticos são outros: buscar a definição de quais elementos foram necessários para que os conhecimentos tenham sido possíveis em uma dada época, a partir da ordem de um espaço que permitiu a constituição desses saberes; como as condições históricas naquele momento perfizeram-se enquanto base a partir da qual se criou um lugar positivo para a elaboração daquelas ideias; de que jeito aquelas configurações sociais foram responsáveis diretas por definir o que poderia, via sistemas linguísticos, emergir como necessário e simultaneamente suficiente à formação do corpus subjacente às ciências humanas. É essa maneira de fazer história, que não seria tradicional, a que Michel Foucault alcanhará de arqueologia.

O que estou tentando ao longo desta tese é que, frente ao ensino de Geografia, possa não mais tomar, acerca dos seus escritos, nos ensina Nietzsche (1998), “[...] o valor desses ‘valores’ como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento” (p. 12); por conseguinte indagar “[...] sob que condições o homem inventou para si” (p. 9) esses juízos e passou, desde então, a avaliar as práticas docentes como boas ou ruins. Atividades que, escreve Barthes (2004),

não podem ser dissociadas da linguagem, que, ao contrário de posterior, preexiste ao homem e define o que ele faz. Para além do quadro segundo o qual o sujeito que escreve sobre ensino de Geografia é racional, ou epistêmico, ou autor, o que dá luz a esta proposta de tese é a sujeição ao pressuposto de que esse mesmo sujeito “[...] não é o pensante da filosofia idealista, mas sim despojado de toda unidade, perdido no duplo desconhecimento do seu inconsciente e da sua ideologia” (BARTHES, 2004, p. 41). É em vista dessa constatação que Roland Barthes proclama em *A morte do autor* que não façamos o exercício de plotar o autor de uma obra como proprietário desta, e seus futuros leitores como passivos usufrutuários: uma escrita, enquanto caráter de passagem e/ou travessia, não permite um sujeito de enunciação, tampouco um analista da verdade. Para Barthes, quem fala é a linguagem, não o autor. E essa é inextricável das condições de possibilidade de um determinado estrato histórico.

Com efeito, passo a compreender a Geografia escolar como parceira-tributária de um a priori histórico que ditou, delimitou e forçou aquilo que foi vir a ser escrito na esfera das teorias educacionais; que essas linhas tenham sido o que restaram em termos linguísticos, o único caminho coercitivamente a ser tomado por aqueles que pensavam sobre escola e ensino de Geografia. Assumo vê-la como substrato/produção/corolário daquilo que, em uma dada época, “[...] recorta na experiência um campo de saber possível, define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro” (FOUCAULT, 1999b, p. 219).

Essa formação histórica - distribuidora de discursos, práticas e comportamentos - que vem atravessando de ponta a ponta a escola e seus atores pertencentes, a Geografia e o seu ensino, no entanto, não pode ser apreendida de modo sequencial, evolucionista, ou como fases que vão sendo substituídas umas pelas outras, progressivamente. Se é razão do meu esforço dar conta de algumas das condições de possibilidades que fizeram da Geografia ser o que ela é, um olhar voltado para trás, mirando o retrovisor da história, é mais do que necessário.

Essa perspectiva nos leva a colocar a Geografia escolar como um terreno que não é fixo e nem finalizado, mas sendo reconstruído em torno de lutas e contestações. No seio dessas relações de poder, gera-se um saber que faz funcionar uma rede de práticas visíveis e não-visíveis que fazem do trabalho docente uma identidade a ser moldada a serviço de algo ou alguém. Aí vai se imiscuindo nas esferas educacionais um emaranhado de ancoragens (seja da Razão, da Moral, da Ciência, da História), que se organizam na direção de colocar a Geografia da escola como uma narrativa, portanto com eventos (passado, presente, futuro), vividos por personagens, que se desencadeiam em uma trama. De forma que, enquanto narrativa, qualquer verdade *verdadeira*

sobre como ensinar Geografia não existe de fato, “[...] ela é sonho, pura ficção” (COSTA, 2002, p. 15).

É em torno desse pressuposto que coloco que um método alicerçado em um conjunto de parâmetros através dos quais existe uma totalidade e uma homogeneidade é operacionalmente difícil, visto que não poderia abarcar a política de verdade que se internaliza nas formações discursivas. Nem seria capaz de perceber que, nesses discursos, os “[...] enunciados têm suas regras próprias, de modo que não temos, sobre os discursos, o controle que pensávamos ter” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 32). Seria necessário, ao invés de um método exteriormente isento, uma perspectiva investigativa que não procurasse etiquetar as mais corretas e menos corretas interpretações, as práticas sociais mais e menos verdadeiras; uma abordagem que nos conduzisse ao entendimento dos elementos visíveis e enunciáveis que fazem do mundo o que ele parece ser para nós. Seria necessária uma metodologia inventiva e particular a cada objeto de estudo, e não, a estadia epistemológica em um “[...] lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam no mundo” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 35). Seria apropriado, sendo assim, um trabalho de pesquisa que não partisse, no que toca à Geografia escolar, da busca das soluções dos problemas educacionais inerentes a esse campo do saber, mas, de outro jeito, procurando entender como vão estabelecendo-se os enunciados que modelam as maneiras pelas quais pensamos e dizemos algo sobre o ensino geográfico.

O que um pensamento como o de Michel Foucault nos coloca é que, para além do processo de racionalização presente na Modernidade que foi corrigindo-nos como homens e mulheres, faça-se um movimento de problematização não precise tomar como base de sustento as grandes verdades científicas, a moral, a noção de sujeito epistêmico. Que não caia, conforme escreve Silveira (2002), no “[...] engodo do desnudamento da verdade, da identificação do verdadeiro sentido que é dito” (p. 78); e sim, em outra perspectiva, que faça uma leitura atenta da mecânica discursiva que, nesta tese, atravessa de ponta a ponta os enunciados no ensino da Geografia. Isso seria possível por meio uma recomendável transgressão metodológica, ou algo como chama Corazza (2002b) de uma pluralidade *imedótica*, isto é, uma prática que não nega o que já foi feito em termos de pesquisa e ação, mas que acrescenta à abordagem elementos que são pertinentes e necessários. Elementos que não miram um fim determinado nem tampouco “[...] a aderência pegajosa a qualquer mestria” (CORAZZA, 2002b, p. 127), mas que procuram marcar o nome próprio do pesquisador no seu autoral percurso investigativo.

É nessa conjuntura que emerge, nas precauções investigativas de Michel Foucault, o trabalho arqueológico.

Segundo sintetiza Miguel Morey (2008), as pesquisadas realizadas pelo filósofo francês estiveram alinhadas com uma vontade de dar conta dos jogos de verdade presentes nos regimes discursivos da Modernidade, por meio de uma configuração fora da relação empírica-transcendental, portanto desligando-se da noção de sujeito constituída pelo humanismo universal e atemporal. Ao não apelar para o sujeito transcendental, a subjetividade psicológica, o horizonte ideal, o caminho teórico a priori, e, no final de tudo, para um projeto fundamental de mundo, o que se faz é descender ao estudo das práticas concretas pelas quais os sujeitos foram sendo construídos na esteira de um domínio imanente de conhecimento (MOREY, 2008).

No bojo dessas constituições históricas pelas quais se pergunta como os discursos funcionam e vão constituindo historicamente os sujeitos, a arqueologia foucaultiana faz um procedimento descritivo do conjunto de enunciados que perfazem uma formação discursiva, a partir de um corte breve de temporal; descrição essa que está liberada de qualquer tributo a vetores racionalistas e antropológicos. O que a arqueologia tenta fazer é, a partir de uma análise de um dado discurso, organizar as suas regras de formação, o que ela aceita e nega; assim, objetiva descrever em termos conceituais “[...] a formação dos saberes, sejam eles científicos ou não, para estabelecer suas condições de existência, e não de validade, considerando a verdade como uma produção histórica cuja análise remete a suas regras de aparecimento, organização e transformação” (MACHADO, 2006, p. 166). As verdades internalizadas nos discursos não são universais, mas pertencem a estratos históricos que normatizam os saberes de uma determinada época. Na descrição, com efeito, reside a identificação do que sobrou de um confronto de poderes; descrevendo, nos aproximamos de “[...] uma prática e uma teoria do discurso que é essencialmente estratégica; estabelecemos discursos e discutimos, não para chegar à verdade, mas para vencê-la. É um jogo: quem perderá, quem vencerá?” (FOUCAULT, 2002, p. 140).

O próprio Foucault (2002) relacionaria, na série de conferências realizadas no Rio de Janeiro, nos anos 1970, o discurso hegemônico a um resultado de um debate entre sofistas, no qual alguém venceu pela fala e outro perdeu; isso seria, para Foucault, o inverso do socratismo e do platonismo, cuja verdade é concebida como transcendental. É daí que a arqueologia não se concretizaria como uma ação genuinamente científica, mas enquanto atividade histórico-política que busca nas formações discursivas suas bases de continuidade e suas condições de existência através das quais o poder se exerce. No que tange ao trato com as teorias pedagógicas que hoje nos são apresentadas na Geografia da Escola Básica, a questão torna-se profícua, posto que, no nível do discurso, poderíamos pensar sobre as permanências discursivas que nos foram internalizadas, constatando, diz Foucault (2002, p. 156), a “[...] a utilidade que tiveram e a utilidade que têm ainda hoje: como atuam na economia atual de nossas condições de existência”,

ou identificando a que sistemas e ações de poderes “[...] estão ligadas estas bases, estas continuidades e, por conseguinte, como fazer para abordá-las”.

Uma arqueologia das práticas subjacentes à formação discursiva no âmbito do ensino de Geografia não se conduziria na premissa de encontrar semelhanças entre o passado e o presente dos seus enunciados, mas em, por outro lado, tomar a partir das relações de continuidade encontradas nesse discurso a chance para promover estratégias de luta em vista dessa formação que emerge enquanto força de domínio e poder. Isso não porque o trabalho arqueológico “[...] transcreve ou fornece o modelo do que se passou, e sim na medida em que consegue dar do que se passou um modelo tal que permita que nos libertemos do que se passou” (FOUCAULT, 2002, p. 157). Muitas vezes, deixamos de entender que na dispersão dos enunciados estão o dito e o visível que nos fazem ser o que somos hoje. Sem, de fato, nos perguntarmos “como chegamos a ser a diferença que somos agora”? (FISCHER, 2004, p. 220), ficam soterradas as possibilidades para transitarmos por uma docência geográfica para além daquilo que nos foi ou nos é instituído.

A análise arqueológica pode fazer, assim, com que o presente já não pareça tão evidente à percepção, no sentido de fazer emergir um conjunto de acontecimentos que denotam uma memória acumulada de ditos, constituindo um “[...] um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente” (FISCHER, 2001, p. 219).

Para a arqueologia que se pode fazer acerca da Geografia escolar isso pode ser deveras interessante, pois significaria não a ver como substrato de uma ordem cronológica, mas como concatenada a condições de produção históricas que não são compreendidas pela pontuação de uma data e local original, muito menos por um antes, um agora e um depois. Essas produtividades, caracterizam, na contramão desses movimentos, toda uma análise discursiva que permite ver “[...] o que se repete, o que instaura rupturas, o que se transforma, o que está nas fronteiras de um determinado tempo” (FISCHER, 2001, p. 220).

Trata-se de uma reflexão sistemática que não está no alcance de encontrar verdades absolutas para o trabalho pedagógico na ordem da Geografia, nem em, de maneira panfletária, colocar-se a favor ou contra ela. Com a arqueologia, o movimento está mais ligado a transformar os documentos analisados em monumentos, ou seja, vê-los pela sua exterioridade ao invés de tentar revelar o que está escondido nas profundezas dos seus textos; monumentalmente, pratica-se uma leitura que é simultaneamente ação, posto que nos enunciados da Geografia escolar está internalizado um emaranhado de coisas inventadas em meio a uma existência temporal. Esse pressuposto distancia-se de qualquer método fundado nas grandes categorias desencadeadas pelo Iluminismo, como o Sujeito, a Razão, o Progresso ou a Totalidade, pois ao não ser tributário de qualquer transcendentalismo, apanha a contingência que se concatenou ao priori histórico. Por

consequente, a arqueologia não seria um método, mas sim uma *máquina* (FOUCAULT, 2002), uma *atividade* (FISCHER, 2001), uma *teorização* (VEIGA-NETO & RECH, 2014), já que, entre seus singelos objetivos, estaria o de “[...] escavar verticalmente as camadas descontínuas do passado a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos já esquecidos e aparentemente desprezíveis” (VEIGA-NETO, 1995, p. 21). Prática singela porque não encara a pesquisa como fomentadora de uma liberdade abstrata, ou enquanto catalisadora de alguma revolução, muito menos a construção de um paraíso utópico. Pela arqueologia, ao contrário, poderíamos ter a oportunidade de nos dar conta de como o presente do ensino da Geografia funciona, e como ele foi aparecendo e se transformando para tornar-se o que é. Dar-nos-ia a chance, como coloca Veiga-Neto (1995), de fazermos pequenas revoltas diárias, em doses homeopáticas, que vão nos oferecendo elementos que nos dariam subsídios para refletir sobre nossa prática docente de modo diferente daquela que nos diz como ela deve ser.

Deslocada das narrativas que instituíram as maneiras como devemos pensar e agir perante a educação e o ensino de Geografia, essa abordagem foucaultiana evoca que se dê a primazia aos sistemas de linguagem, pois são eles que determinam os regimes de verdade e fazem com que os sujeitos sejam circunscritos às práticas verdadeiras configuradas pelos discursos que os regem. Com efeito, se falamos e pensamos sobre ensino de Geografia por meio de um dado prisma, isso se dá e se desenrola pelas linguagens particulares que se hegemonizaram através das teorias que nos foram disponibilizadas. Talvez seja, frente a esse quadro, que possa ser justamente a saturação descritiva nos discursos proporcionada por uma prática arqueológica que nos abra a possibilidade de, enquanto professores, reconhecer que somos falados e limitados a todo momento pela linguagem subjacente à nossa formação profissional.

Não há, aqui, a sedução da teoria científica cuja promessa é a verdade, “[...] que apesar de não cumprida e muitas vezes desacreditada, renova-se sempre” (COSTA, 1995, p. 153); nem a vontade de comprovar e/ou fazer valer argumentos com os quais se ratifique que a Geografia possua “[...] uma missão salvacionista ou que ela tenha, por si mesma, o papel de formar moralmente os indivíduos” (VEIGA-NETO, 2003b, p. 105). Ao desencaixar-me da centralidade do método alicerçada na dicotomia entre teoria e prática, entre um mundo inteligível e um mundo sensível, do qual o segundo é melhorado pelo primeiro (ou o primeiro não acompanha as características do segundo), o que tento fazer é descer ao nível apenas do que foi dito, operando ao nível de questões acerca de *quem* fala sobre ensino de Geografia, *como* se fala sobre ensino de Geografia, *onde* se fala sobre ensino de Geografia e *de onde* se fala sobre ensino de Geografia.

Farei então um instrumento prático de leitura dos discursos e enunciados. Não será uma doutrina, nem a construção de uma nova teoria, mas uma “[...] análise das regras que colocam o

discurso sob determinadas ordens” (VEIGA-NETO, 2015, p. 135). Uma atividade que, na proximidade com determinados aparatos discursivos, pode levantar a suspeita perante, nas esferas de ensino e aprendizagem da Geografia, o que foi feito de mim enquanto professor, aquilo que estou fazendo na minha própria docência e, por último, aquilo que estou fazendo com os outros por intermédio do assujeitamento ao qual fui subjugado.

Ao não dar sinal verdade para qualquer universalismo metodológico, nem tampouco colocando-se como capaz de prescrever à guisa de receituário, a arqueologia parece se constituir como uma perspectiva de trabalho profícua para pensar de outro modo o que se escreve, pensa e diz nas questões relacionadas à educação e Geografia. Para as vontades dessa tese, é, de algum modo, a mais apropriada. No próximo capítulo, espero que essa ideia fique mais transparecida.

CAPÍTULO 2:

CRIAÇÕES INVESTIGATIVAS

No qual explicito os caminhos investigativos propostos. Existe uma garimpagem inicial, evocada pela pesquisa com arquivos subjacentes ao discurso geográfico escolar. Acontece a descrição da metodologia de trabalho pela qual me aproximo desses arquivos; vou perguntar como funciona o ensino de Geografia e como ele se tornou o que é; isso exige uma prática de criação própria aos enunciados pedagógicos da Geografia, ao invés de um método universal.

Neste capítulo, tentarei demonstrar como faço os percursos investigativos na construção da tese. Após apresentar os arquivos da Geografia escolar e os arsenais bibliográficos que escolhi (e os motivos para tal escolha), pretendo elucidar como parece constituir-se a formação discursiva no âmbito do ensino de Geografia e como, por tabela, funcionam os jogos estratégicos e os regimes de verdade concernentes a tal campo de conhecimento, e a serviço de que poderes eles foram inventados. Na sequência, conjecturo o ensino de Geografia através da sua positividade, isto é, o que ele produz em termos de práticas visíveis e não-visíveis, mas efetivamente existentes.

No movimento que estou realizando, uma premissa de arranque é que qualquer prática social, como a subjacente à Geografia escola, depende da presença de discursos: é a partir de uma prática discursiva que algo passa a ser reconhecido como verdadeiro. Esses atos discursivos são condicionados à existência de especialistas autorizados por uma comunidade epistêmica a referendar um pronunciamento através de testes, regras e confirmações empíricas de uma formação conceitual. Uma vez passado por rituais de refutação e justificação, um discurso passa a ser considerado, como denominam Dreyfuss e Rabinow (1995), um *ato discursivo sério*, isto é, uma formação a qual é autorizada a difundir um saber que conduz os objetos a serem estudados por mecanismos de transmissão e repetição, assim, isto é, “[...] através das regras correntes de um jogo de verdade específico do qual participam” (DREYFUSS & RABINOW, 1995, p. 60).

À luz de interpretar os discursos, Michel Foucault irá fundamentar, ao longo da sua obra, e mais particularmente nos livros *As palavras e as coisas*, *A arqueologia do saber* e na aula *A ordem do discurso*, que o investigador se atenha ao que foi dito e escrito. Tal inquietude parte de como um dado regime de verdade “[...] se põe a funcionar na cabeça de milhares de pessoas como verdade, unicamente porque foi pronunciado daquela maneira, naquele tom, por aquela pessoa, naquela hora” (FOUCAULT, 2003a. p. 233). Isso o faz interrogar porque não podemos falar tudo o que queremos, no lugar que queremos e, uma vez que o façamos, sofremos sanções que enquadram-

nos a uma normalidade, através de procedimentos como a exclusão e a interdição. Por outro lado, torna o discurso não mais um simples escrito ou ato linguístico, mas um mecanismo que as pessoas querem dominar e se apoderar, “[...] exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2014b, p. 17).

Delimitando fronteiras, estabelecendo limites, suprimindo modos de pensamento e praticando interdições, essas táticas de verdade passam a dominar a proliferação do discurso. Verdades que respondem a formas de se colocar perante o mundo e exercer relações de poder, afinal “[...] as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela” (VEIGA-NETO, 2014, p. 90) e, por isso, movimentam-se “[...] no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão. Tais sistemas definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável” (VEIGA-NETO, 2014, p. 102-103). Como, então, desvendar as estranhas do discurso e fazê-lo aparecer no que ele é, ou seja, uma doutrina que produz poder e saber? Fazendo o caminho oposto: esquecer de encontrar o que está invisível e fazer aparecer, ao contrário, o que já está na superfície, e que não é visível à primeira observação: eis, para Foucault, a tarefa da arqueologia. A rigor, não haverá interpretações a serem feitas ou explicações do que realmente um texto quer dizer: a realidade não precisa ser relevada - como no arco platônico - na sua essência, pois o que é preciso saber está presente na superfície. Entre realidade e pensamento, assevera Veiga-Neto (2014, p. 50), não existe diferença, somente o que é dito e feito pelos indivíduos; espaços esses que, enquanto isso, recursivamente fazem os sujeitos serem derivados de formações discursivas. Foucault fala em encontrar a positividade de um discurso: concentrar-se nos efeitos que ele produz na esfera das relações sociais, que são alargadas para contextos aproximados de práticas também culturais, políticas e econômicas.

Discurso é, para Foucault, “[...] o conjunto de enunciados que se apoia num mesmo sistema de formação” (2008a, p. 122), e os enunciados seriam constituídos como as práticas discursivas e não-discursivas, visíveis e não-visíveis, ao nível da existência concreta. Será por meio dessa empreitada arqueológica (FOUCAULT, 2000c) que, portanto, espera-se “[...] tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como e acontecimentos históricos (p. 348)” e, por tabela, compreender “[...] como nos constituímos como sujeitos de nosso saber; como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem as relações de poder; como nos constituímos como sujeitos morais de nossas ações” (p. 350).

Estou assumindo a postura de trabalho para a qual “[...] na raiz do que conhecemos e do que somos, não há absolutamente a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente” (FOUCAULT, 2003b, p. 266). Perante um texto Foucault assumirá a desconfiança alegórica (2000a, p. 69), uma perspectiva de análise que nega ir ao fundo da escrita e procurar interpretar o

que está embaixo da superfície; para ele, adotar essa atitude hermenêutica faria pensar que diante de algo, surgiria a suposição que ele quer dizer outra coisa: desse jeito, a interpretação nunca se conclui, o que se faria inferir que não há nada a interpretar. O pensador francês solapa a doutrina essencializante e parte para um trabalho que problematiza o que está sólido, negando que exista um quadro geral mapeado e uma idade de ouro a ser alcançada através do cumprimento de etapa; do mesmo modo, capitaneia sua empreitada intelectual empreendendo uma investigação sobre como o sujeito se constitui de maneira ativa pela ação de uma formação discursiva, elaborando um diagnóstico da atualidade meio da descrição dos “arquivos”, reconhecidos por ele como o retrato da existência acumulada de discursos (FOUCAULT, 2000a, 2000e).

Arquivos

Com a vontade de garimpar textos, técnicas e procedimentos institucionais que pareçam evidenciar determinados discursos na Geografia escolar, é pauta aqui compreender no âmbito do discurso da Geografia escolar a existência de regras que funcionam através de um emaranhado de jogos estratégicos que fazem aparecer e desaparecer enunciados. Tomar essa formação discursiva não pelo que nela está oculto, ou à procura de desvendar um significado; interessa-me procurar no discurso sua existência manifesta, por meio de práticas obedientes a regimes de verdade. Debruçar-me sob o dizível e o visível de dadas épocas, portanto. Tratar-se-ia tal atividade de pensamento, para Foucault (2000d, p. 93), “[...] de determinar as condições de sua existência, de fixar da maneira mais justa os seus limites, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados aos quais ele pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui”.

Para tanto, reconheço que a formação discursiva no âmbito da Geografia possui uma amplitude derivada de uma longa faixa temporal: uma pesquisa em publicações em meados dos anos 1920 a 1930 demonstrará que refletir acerca de possibilidades no ensino de Geografia não é atividade recente. É devido a esse quadro que a elaboração teórica referente a esse saber pode ser compreendida como um *arquivo*. O arquivo é o conjunto total dos discursos que foram pronunciados ao longo de uma determinada época e que continuam a exercer funções contemporaneamente, transformando enunciados e exortando a formação de novos conceitos alinhados a “[...] regras de formação, de existência, de coexistência, a sistemas de funcionamento” (FOUCAULT, 2000e, p. 146).

O arquivo comporta um sistema de discursos que rege o aparecimento dos enunciados e faz com que sejam estabelecidas leis do que pode ser dito e visto pelas pessoas em certos

momentos e em certos lugares. O arquivo agrupa figuras distintas, age e movimenta um sistema de funcionamento que define a atualidade de um enunciado e concatena-o à matriz discursiva coordenada por engrenagens normativas. Sublinha-se que a definição de arquivo de Michel Foucault não é semelhante ao que a palavra traz à cabeça, visto que a preocupação não é conservá-lo à guisa de memória para gerações futuras, e sim evidenciar como acontecimentos singulares de pertencem a regularidades específicas delimitadas por um jogo de regras. O arquivo seria “[...] aquilo que, fora de nós, nos delimita” e pela instituição do “[...] corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva” (FOUCAULT, 2008a, p. 148).

Se procuro explorar as matrizes que constituem as teorias educacionais no que tange à Geografia, como arquivos, isto é, múltiplas existências conceituais e práticas envolvidas por estratégias, regulações e jogos de verdade, devo explicitar como construo tal empreitada.

Faço o levantamento através de uma estrutura principal de exploração.

Refiro-me ao *Boletim Geográfico*, publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que circulou nos espaços acadêmicos e técnicos entre o ano de 1943 (data da sua primeira edição) até 1978, quando foi extinto e posteriormente absorvido pela *Revista Brasileira de Geografia*. Sua periodicidade foi mensal até dezembro de 1951; em janeiro de 1952 torna-se bimestral, situação que permanece até dezembro de 1974; de janeiro de 1975 a julho de 1978, a publicação atinge temporalidade trimestral.

Este periódico começou a ser planejado em 1941, na Assembleia Geral do Conselho Nacional de Geografia (instituição anterior ao IBGE), como um veículo que transmitisse informações geográficas e acadêmicas em formato de boletim. O que faz com que, porém, só lance sua primeira edição em abril de 1943 é o envolvimento do Brasil na Segunda Guerra Mundial, que atrasa sua produção. Na sua edição inaugural, então, é denominado como *Boletim do Conselho Nacional de Geografia*, alcunha que permanece até a edição número 3, de junho de 1943. Desde aquele momento, atinge uma tiragem média de 10 mil exemplares por edição, com preço considerado como acessível, constituindo, até 1978, a expressiva marca de 35 anos de editoração transmitidas por intermédio de 259 publicações (PRÉVE, 1989). Era essa revista, outrossim, amplamente distribuída em território nacional pelas agências e delegacias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Esteve, regularmente, presente fisicamente e economicamente ao alcance do público⁸.

⁸ Embora uma afirmação como essa incorra nos perigos de qualquer generalização, um dado é que nas edições do *Boletim Geográfico*, pelo menos a partir do número 55, de 1947, até meados de 1960 era dedicada uma seção, “Cadastro de professores de Geografia”, na qual eram listados docentes dessa disciplina que assinavam o periódico. A título de ilustração, na edição bimestral de julho/agosto de 1959, exatos 193

Essa longa estadia no tempo e no espaço do pensamento geográfico brasileiro conduz a três constatações: a primeira é a marca que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 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 é a sua presença cativa 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). Isso tanto é verdade, e não pode ser obscurecido, que 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); mesmo após seu encerramento, as discussões sobre didática e metodologias educacionais continuaram aparecendo até 1970, malgrado isso tenha sido feito de maneira espaiada. Totalizaram essas contribuições o não menos que surpreendente número de 497 trabalhos ancorados em teorias educacionais ou compartilhamento de metodologias de ensino. A última constatação é a demarcação enquanto registro histórico ao nível tanto de uma trajetória do pensamento geográfico quanto como reflexo das políticas públicas e de planejamento realizadas pelo governo federal⁹.

Escrito em maioria por professores universitários ou de grandes colégios, tinha o *Boletim Geográfico* como destino profissionais da Geografia, e também professores, características que o fizeram ascender como uma publicação diferenciada. Do ponto de vista de colocar 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. Interessante também é a qualidade dos materiais apresentados, assim como a rigidez técnica dos conteúdos descritos, o que na, na visão de Prêve (1989), demonstrava um respeito com o professor de Geografia da Escola Básica e uma preocupação em mantê-lo atualizado. Como diz a mesma autora, é inegável o lugar principal que esse periódico teve na formação docente e na bibliografia de professores, mesmo que de maneira indireta, nos cursos de licenciaturas.

professores eram listados apenas no Rio Grande do Sul como destinatários da publicação. A publicidade desses dados (nome completo, cidade e endereço) garantia aos assinantes 50% de desconto no material.

⁹ Entre 1937 a 1945 é nítida nos textos da publicação uma visão possibilista de intervenção no território nacional, isto é, uma concepção contrária ao determinismo geográfico, cuja ideia central é que os modos de vida humanos são subjugados pela natureza. Então, é visível a defesa do conhecimento de um país tropical de grandes extensões e riquezas naturais idem; isso aparece atravessado, também, por pressupostos nacionalistas. A partir de 1950, no entanto, os artigos presentes fazem uma virada em direção à chamada Geografia Ativa - presente em autores como Pierre George -, cuja matriz teórica sustenta a intencionalidade presente na ciência e acusa os efeitos de uma desigualdade social em um país de graves problemas. De 1964 em diante, com a ascendência do golpe civil-militar, tanto o *Boletim Geográfico* quanto o IBGE direcionam suas análises para o planejamento estatal e quantitativo. Para maiores detalhes, ver a dissertação de mestrado de Prêve (1989).

É importante sublinhar, nessa perspectiva, que o *Boletim Geográfico* foi um inegável veículo de novas ideias e metodologias inovadoras de ensino. Do mesmo modo, a propagação do pensamento geográfico através do curso de graduação na Universidade de São Paulo, além da presença do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, assim como a gradual participação das 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 movimento¹⁰, o *Boletim Geográfico* parecia estar concatenado ao que de mais contemporâneo produzia-se nas práticas educacionais.

Quando perde relevância em meado dos anos 1970, explica Prêve (1989), através do alastramento de informações geográficas ao grande público por meio de publicações mais atraentes e atravessadas por ações de marketing, assim como pela massificação do livro didático - cujo preço era mais barato e a linguagem menos árida -, sua existência já estava enraizada no pensamento pedagógico brasileiro¹¹. Por esse ângulo, pode-se frisar que o *Boletim Geográfico* contribuiu para estabelecer os conteúdos presentes no currículo, uma metodologia própria de ensino e um padrão idealizado de professor de Geografia; essas práticas foram transmitidas aos professores, direta e indiretamente, nos cursos de graduação nos quais foram alunos e, estreitamente, pelos livros didáticos e metodológicos distribuídos às escolas pelas secretarias de educação, cujas bibliografias estavam alinhavadas às concepções daquele periódico.

Então, como realizar um recorte de um universo amplo e diversificado quanto este que se apresenta através do *Boletim Geográfico*? O número de 497 trabalhos nas seções relacionadas ao ensino ilustra uma vontade de ensinar Geografia e de propulsionar seus efeitos estruturantes na Escola Básica. Uma quantidade expressiva de artigos demanda, no entanto, um trabalho específico apenas à tal esfera, empreitada feita por Prêve (1989), cuja concepção teórica, ainda que diferente da perspectiva na qual aqui trabalho, merece ser retomada. Entretanto, se procuro elucidar o ensino de Geografia como uma formação discursiva, portanto sujeito a regras e normatividades, uma delimitação urge ser elaborada. É o que faço. E a construo do ponto de vista da subjetividade do professor e do aluno; portanto, perceber como o *Boletim Geográfico* discorreu a respeito de possibilidades de ensinar Geografia, problematizando sua didática, difundindo uma metodologia de ensino e aspirando à produção de um tipo de sujeito para uma

¹⁰ Nesse sentido, o *Boletim Geográfico* foi envolvido por duas principais mudanças na legislação educacional entre os anos 1930 a 1950: a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema. No que tange à Geografia, sua presença é intensificada na Escola Básica, pois se torna componente obrigatório no (hoje) Ensino Fundamental e facultativo no (hoje) Ensino Médio, e a ela cabe também difundir valores de patriotismo e valorização às riquezas naturais.

¹¹ O aligeiramento das licenciaturas em Ciências Humanas, através da unificação das suas disciplinas no campo “Estudos Sociais” empreendido pela lei 5692, de 1971, é uma causa da qual não pode escapar o pesquisador que investiga os motivos da perda da significância do *Boletim Geográfico*.

dada época: meu esforço de análise aponta para os aspectos da didática de ensino e da moralidade que a Geografia pode auxiliar a construir. Por esse ângulo, excludo do meu objetivo artigos relacionados à vegetação natural do Brasil, situação demográfica mundial, noções elementares de Geologia, noções gerais de climatologia, geopolítica, etc. Não porque não sejam importantes nem mereçam uma análise de perto, e sim porque seus objetivos são referentes a munir os professores do que de mais atual estava sendo produzido pela ciência geográfica naqueles momentos. São, de forma semelhante, informações de riqueza indiscutível, mas organizadas de maneira descritiva, sendo escritas por especialistas de área e que, grosso modo, não discutiam como tais conteúdos poderiam ser transpostos para espaços escolares ao nível básico de ensino.

O que faço é utilizar como instrumento de análise os artigos do *Boletim Geográfico* que discutam questões de ordem pedagógica e didática, empreendendo diálogos tanto ao nível da descrição de como se encontrava a Geografia escolar em um determinado momento, como compartilhando condições necessárias à melhora qualitativa das práticas escolares e, igualmente, à formação docente. Totalizando 77 trabalhos, escritos por 45 autores, publicados entre 1943 a 1970, e abrangendo as edições do *Boletim Geográfico* do primeiro número até o 219, penso ter edificado um corpus de investigação. No entanto, para espraiar o objetivo e fazer funcionar a pesquisa, tenho que trazer tais intenções para a contemporaneidade. É aonde se situa a seção seguinte.

Precauções perante o discurso

Procuro, frente aos textos pedagógicos do *Boletim Geográfico*, descrever os discursos a partir dos seus enunciados, relacionando, seus ditos e suas visibilidades a unidades discursivas; para tal empreitada, tenho que elaborar um grupo de subsídios para fazer tal análise.

Assim sendo, parto inicialmente de um princípio de descrição. É por intermédio desse processo que tentarei difundir uma ação interpretativa. Ela parte dos enunciados que irei descrever. Segundo, difunde questionamentos especificamente para esses ordenamentos. Por último, esses procuram ser alinhavados às marcas com as quais trabalhava Michel Foucault, quando sonda em um discurso os objetos, as modalidades enunciativas, os conceitos e as estratégias. Isso me permite alinhar a construção teórica presente nos arquivos do *Boletim Geográfico* com ditos e escritos mais contemporâneos ao conhecido “movimento de renovação” do ensino de Geografia, apontamento feito por Cavalcanti (2008) e Vesentini (2004).

Segundo Cavalcanti (2008), trata-se tal movimento de uma ação coletiva que combatia a falsa neutralidade do pensamento geográfico oficial (substanciado pelo quantitativismo), e levantava a bandeira de uma posição crítica, através de uma orientação, na maior parte das vezes, marxista; por isso, entrava na pauta das discussões curriculares temas como as contradições sociais e os direitos humanos. Era realizada uma denúncia à estrutura dicotômica e fragmentada do espaço geográfico, cujo fundamento colocava de um lado os fenômenos naturais e, de outro, os fenômenos humanos. Em meados dos anos 1990, o contexto científico, educacional e sociopolítico pressionava o ensino de Geografia a elaborar novos caminhos para o trabalho docente, ultrapassando (mas não abandonando) a postura crítica marxista, mas atribuindo à docência uma preocupação pedagógica-didática (CAVALCANTI, 2008, p. 23-24). Com efeito, a intenção era “[...] atribuir significado à Geografia que se ensina para os alunos, tornando-a mais interessante e mais atraente e possibilitando seu aprendizado por eles” (CAVALCANTI, 2008, p. 23). Para a mesma autora e no mesmo texto, pode-se inferir que a partir dos anos 1980, e com maior intensidade nos anos 1990, é verificada uma disputa de hegemonia entre o núcleo da Geografia tradicional e uma Geografia dita nova, que buscava superar a anterior e se proclamava crítica.

Vesentini (2004, p. 225), malgrado concorde que é nos anos 1980 que o movimento renovador se expande e adquire consistência, afirma que uma procura até os anos 1970 encontraria na prática de chão de milhares de professores inovações metodológicas, que já buscavam subsídios na Sociologia e na História para incorporar estudos como as relações de gênero, o subdesenvolvimento, a reforma agrária e os problemas sociais urbanos (situações concatenadas, para o autor, aos eventos de maio de 1968). Essa constatação de Vesentini corrobora a inutilidade de encontrar nos fatos históricos “[...] um ponto inicial que seria, ao mesmo tempo, começo, origem, fundamento, sistema de axiomas, e a partir do qual as peripécias da história real só se desenrolariam de maneira inteiramente necessária” (FOUCAULT, 2008a, p. 82); no marco primeiro, apareceriam outras interpretações, o que acaba por ser um exercício interminável.

Edifico tais constatações a título de situar-me na continuidade que analiso a partir de 1943, com o *Boletim Geográfico* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Poderia, provavelmente, retornar temporalmente para o início do século XX, e possivelmente encontraria textos discorrendo sobre ensinar Geografia; as palavras de Rui Barbosa em 1883 sobre a prática educacional mnemônica – “Praticado assim pelo bordão da rotina, o ensino da Geografia é inútil, embrutecedor” (*apud* PREVÉ, 1989, p. 44-45), sinalizam certa efervescência. Entretanto, delimito as contribuições do *Boletim Geográfico* pela sua faixa temporal, que é ampla, sua preocupação

regular com o ensino, que era precursora, e a sua institucionalidade, pois foi construído por autores integrantes do meio acadêmico e escolar. Justamente por isso, até 1970 pareço ter um corpo de conhecimentos que permite situar e descrever os jogos estratégicos que podem ou não perfazer dada formação discursiva. Entretanto, desde 1964, os escritos sobre práticas educacionais começam a se tornar rarefeitos e, ao final do *Boletim*, em 1978, já haviam desaparecido. Se, de fato, a plenitude de uma formação discursiva já se ascendia por conta de possibilidades dadas por aqueles tempos e espaços, uma continuidade com autores que escrevem atualmente acerca da Geografia escolar não seria uma perspectiva impraticável. Para tanto, atividade primordial é rachar as palavras educacionais do *Boletim Geográfico*.

Faço uma análise que combina, inicialmente, uma atividade de descrição dos textos delimitados, através de categorias específicas, e após, uma oportunidade de interpretação dessas categorias e das informações descritas: para isso me armo de uma matriz interpretativa à luz dos aportes teóricos foucaultianos. Analisar como funciona as táticas de verdade no âmbito discursivo da Geografia escolar; descrever seus enunciados, apontando, seus objetos, problematizando seus referenciais, ascendendo seus conceitos e reconhecendo seu jogo de estratégias. Eis, em termos gerais, o que estou fazendo.

Com os textos em mãos, empreendo as seguintes atividades, enquadradas no que coloquei como uma perspectiva própria de trabalho. Aqui, prefiro pensa-las como precauções.

PRECAUÇÃO 1: *Rechaço a subordinação a um método normativo.* Não existe um ponto de chegada, ou a elaboração prescritiva de um conjunto de propostas através das quais os arquivos do *Boletim Geográfico* poderiam ser ressignificados para o século XXI. Nem parto do pressuposto de que nesses textos reside um substrato ideológico invisível ou profundo, onde se encontram as vontades de dominação de classe, hegemonia burguesa, ou manutenção do status quo. Em contato com os artigos, não quero identificar se eles são disciplinares, fragmentados; ou inter-pluri-disciplinares; ou que deveriam ser de uma forma ou da outra. Finalmente, não farei um apanhado final que conclui com neutralidade o, *mesmo, é/foi* a seção “Contribuição ao ensino”. Em suma, não me aproprio de um método universalmente válido e hegemonicamente conhecido que permita chegar, provar ou combater qualquer coisa que o seja: se existe nesta tese um método, enquanto fundamento/regra/receita, é o que a obriga a que se atenha estritamente ao que foi escrito nos arquivos do *Boletim Geográfico*.

PRECAUÇÃO 2: *Construo a metodologia de acordo com as necessidades próprias dos arquivos e das perguntas formuladas.* Lidos e relidos, os textos vão me dando contribuições diferentes, fomentando novos olhares que talvez tenham passados despercebidos à primeira

leitura. Daí, o que pensei que era, não necessariamente é. O que pensei que muito se fazia presente, na verdade era só de vez em quando. Esse panorama me leva, então, a apenas não me desgarrar das perguntas básicas subjacentes à uma análise discursiva foucaultiana – *o que estão fazendo de mim? o que estou fazendo de mim mesmo? o que estou fazendo dos outros a partir do que estão fazendo de mim?*. O que vem depois é um encaixe, seguido de desencaixe; pois os arquivos podem levar-me ao encontro de respostas, ou ao afastamento delas, ou mesmo ao seu total obscurecimento. O que me coloca na desconfortável posição de estar continuamente pronto a abandonar o que parece não estar de acordo com o que foi escrito. Ah, isso é muito importante, que se diga de novo: se trabalho pelas necessidades do arquivo, tenho que me ater efetivamente ao que foi dito e escrito; e não ao que eu queria que eles tivessem dito e escrito; ou, pior, ao que eu achei que eles queriam *mesmo* dizer, mas não claramente disseram.

PRECAUÇÃO 3: *Invento descrições estrategicamente.* Tributária do platonismo que divide o mundo entre a aparência e a essência, segmentando o mundo em duas esferas, a pesquisa acadêmica colocou que descrever é inseparável de explicar. Não nesse caso. Pois, ao pretender uma explicação para cada premissa apreendida pelos autores, tenderia para a escavação de uma essência ou da predominância dos porquês que me distanciariam de tomar os arquivos da Geografia escolar pelo que eles estritamente são: corolários de formações discursivas que evocam estratégias, enunciados e modos de ver, pensar e dizer. De algum modo, entender essas normatividades dos discursos é possível mais pela descrição exhaustiva e saturada dos enunciados presentes no texto, do que, opostamente, da relação entre um significante textual que remeteria a um significado fixado; a intenção é “[...] tomar os textos em sua *secura* ou em sua *prodigalidade*, reunindo-os pela intensidade e distribuindo-os de maneira a preservar o efeito de cada um” (CORAZZA, 1998, p. 155). O que faço é descrever os arquivos paulatinamente, por intermédio de seções que abro, subseções que daí emergem; em alguns casos, seções abertas e logo adiante encerradas, pois não mais se sustentam por si só. No final, o que sobrar descritivamente é o que, estrategicamente, em termos de escrita e argumentação, não foi soterrado; escombros discursivos a partir dos quais se pode fazer ou construir alguma coisa que valha a pena.

PRECAUÇÃO 4: *Transito em ziguezague entre os textos.* Textos escritos entre 1943 e 1970, eles poderiam, na sua descrição, ou procedimento de análise, demandar uma aproximação cronológica, um antes, um agora e um depois. Poderiam comprovar a mudança de ideia e evolução teórica de um autor, ou a sua insistência em uma visão pedagógica; poderiam ilustrar como uma realidade permanece ou foi transformando-se. Mas não me sirvo da cronologia, imbuída de progresso, para descrever os enunciados presentes na formação discursiva geográfica escolar. Em alguns casos, recorro a ela devido a questões de conforto, ou ponto de partida; ou

com o intuito de facilitar a organização da leitura dos arquivos. No entanto, a linha do tempo é mais enquanto técnica circunstancial do que fundamento epistemológico e filosófico. Por isso, os textos vão, os textos vêm, fluando entre ideias que se encaixam naquele momento ou supõem ou uma continuidade discursiva, ou subordinação a um regulamento pedagógico.

PRECAUÇÃO 5: *Aceito que não somente escolhi, como fui escolhido pelo objeto de estudo.* Ao fazê-lo, estou colocando na centralidade de análise dos arquivos a minha biografia. Como resultado, as perguntas suscitadas nos textos são, simultaneamente, tanto feitas pelos autores que os escreveram, quanto as que eu fui fazendo a partir da minha correspondência histórica com as unidades de análise. Como professor de Geografia e pesquisador dos seus textos pedagógicos, já tenho uma luneta interpretativa própria, construída a partir da bagagem de questionamentos que trago para a escrita e leitura advindos de uma prática profissional. Os arquivos do *Boletim Geográfico* não são e nem poderiam ser espelhados diretamente nesta tese (apenas se fossem reimpressões, ou copiados); no momento em que coloco a mão neles, emergem decisões, escolhas, inclusões e exclusões. Uma relação imanente, pois tanto preciso desses artigos pedagógicos para responder a uma complexa pergunta inicial, quanto, de algum modo, nesses novos olhares que empreendo sob os textos, eles passam a precisar de mim.

PRECAUÇÃO 6: *Não me furto de usar e abandonar.* Por conseguinte, não há uma fidelidade verdadeira a um autor e/ou corrente teórica. Existe um lastrear filosófico que permeia toda a tese (as metodologias pós-críticas, o pós-estruturalismo, os estudos foucaultianos); entretanto, isso não me impede de recorrer a matrizes de pensamento advindas da Pedagogia crítica, ou do materialismo dialético estrutural, ou da convencional história da escola; até mesmo, a um neoescolanovismo; a complexidade de Morin também pode ser apropriada, etc. Mas esse emaranhado conceitual pode ser utilizado e descartado, como ferramentas provisórias; uso-as, demonstro porque as usei, e não tenho receio de deixá-las para trás, larga-las. Essa atitude de apego e desgarro está condicionada às circunstâncias inerentes a cada momento de análise discursiva, que determina a própria aderência. Michel Foucault já dizia querer que seus livros fossem usados como fogos de artifício, ou coquetéis *molotov*, que fazem barulho, derrubam fortalezas, desacomodam o meio; ao final, contudo, são carbonizados e não servem mais. Essa posição enfatizaria pensar mais em estratégias/táticas/armas metodológicas do que propriamente em um método. Nietzsche irá dizer: “É a nossa atividade que deve determinar o que temos de abandonar; é atuando que deixaremos” (2004, p. 164).

PRECAUÇÃO 7: *Pergunto para que relações de poder e saber o arquivo paga tributo e está a serviço.* A descrição, conquanto identifique uma regularidade discursiva e a performance bruta das regras através 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 possibilita 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 basta perguntar “como funciona a Geografia escolar”?; tem-se que investigar como ela veio a funcionar dessa forma, a mando de que regime de verdade se tornou útil no bojo de um processo produtivo. É necessário 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. Por essa característica, não há fórmula metodológica a se desenvolver, plano de trabalho fixado a organizar. Ancoro-me em fontes descontínuas, materiais dispersos, fontes da Grande História ao lado daqueles relatos nem tão canônicos.

PRECAUÇÃO 8: *Traço o caminho da escrita... escrevendo.* Sem caminho definido, sem ponto de chegada, sem lista de nomes a consultar. A trajetória investigativa vai sendo aberta no momento em que vou avançando, e apenas naquele instante. Em outras palavras, as perguntas com as quais estou acompanhando para movimentar a pesquisa sinalizam, no máximo, uma postura de trabalho e uma vontade de problematização; não faz sentido que eu me prepare para a empreitada abastecendo uma caixa de ferramentas, na qual estarão presentes um mapa com rota marcada, em cujas determinadas paradas devo trazer para auxílio esse ou aquele autor, esse ou aquele conceito. O processo não descarta o mapa metodológico, mas nele deve haver espaço para a rasura, o apagamento, o acréscimo de informações e a exclusão de outras tantas – por isso, ele é geográfico, ao contrário de euclidiano. Dados autores e seus subjacentes conceitos me serão fundamentais e não posso negligenciá-los. Prever *onde* devem estar e dizer que será a partir de *tal* conceito que vou fazer *tal coisa* já seria, entretanto, arriscado e mesmo incongruente à proposta desta tese. Sendo que a elaboração de um trabalho como esse é quase como “[...] uma astronave que tentamos pilotar, não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar, sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar” (TOQUINHO, 1983), prefiro conversar com o autor na ocasião em que ele se faz premente, chamar a operacionalidade de tal conceito no instante no qual a sua linha de força urge que se materialize. Antes que isso aconteça, é mera futurologia, prática previsível cuja pretensão é moldar arbitrariamente o objeto à análise metodológica, ao passo que, aqui, a intenção é justamente a contrária.

PRECAUÇÃO 9: *Não quero ser modelo metodológico para ninguém.* Talvez o próprio teor da frase fale por si só. Mas é isso mesmo, e é importante que se frise. Não há aspiração aqui à elaboração de um receituário metodológico, ou um programa de investigação discursiva; tampouco acredito que essas precauções possam ser transpostas para outras análises e objetos de

estudo. Mesmo elas só se justificam enquanto feitas *por mim* em cima *desses arquivos* do *Boletim Geográfico*: um outro olhar, portanto, evocaria novas estratégias, ainda que perante o mesmo arquivo. Talvez tudo aqui feito possa sinalizar algo para um próximo pesquisador, uma abordagem diferente que não se amarra ao que convencionalmente se faz; talvez possa ser ilustrada como um não-fazer, um exercício de devaneio metodológico que não conclui nem prescreve.



Não é um exagero enfatizar que, como precauções, elas se estabelecem nos sentidos de *prudências*: sobreavisos, cautelas, moderações e resguardos, salvaguardas, vigilâncias; ou *prevenções*: preparos, previsões, avisos, provimentos. Se, em algum momento daqui em diante, materializarem-se de modo engessado ou inflexível, pode ser por aparência, vontade de verdade. Ou motivo a se lamentar. Ao me propor investigar nesta como parecem e podem funcionar esses aparelhos de funcionamento discursivo no âmbito da Geografia escolar, não tenho modelos a seguir, receituários prévios a executar. Não existe uma lista de pontos a checar quando fazemos uma análise de discurso nos moldes do pós-estruturalismo. Sobre isso, como elegantemente assinalou Roland Barthes,

A objetividade e o rigor, atributos do cientista, com que estão ainda a nos azucrinar, são qualidades essencialmente preparatórias, necessárias no momento do trabalho e, em função disso, não há razão alguma para suspeitá-las ou abandoná-las; mas essas qualidades não podem ser transferidas para o discurso, senão por uma espécie de passe de mágica, um procedimento puramente metonímico, que confunde a precaução e o seu efeito discursivo. (BARTHES, 2004, p. 9).

O que me pareceu mais importante frisar é a vontade metodológica de apreender os ditos e escritos acionados na seção “Contribuição ao ensino” não apenas enquanto partes de um documento, que corresponderiam a um tipo de história tradicional, feita a partir dos grandes relatos alicerçados em marcadores temporais. No oposto à essa abordagem, o principal talvez esteja em tomar essas linhas textuais enquanto encaixes de um *monumento*, ou seja, “[...] fora de qualquer metáfora geológica, sem nenhum assinalamento de origem, sem o menor gesto na direção do começo de uma *arché* – fazer o que poderíamos chamar, conforme os direitos lúdicos da etimologia, de alguma coisa como uma arqueologia” (FOUCAULT, 2008a, p. 95).

Dessa perspectiva de investigação emerge que não se procure na Geografia escolar do *Boletim Geográfico* um sentido oculto que ela carrega, ou um aparato ideológico por intermédio do qual a realidade possa ser falsificada. Mais necessário, na leitura monumental, é procurar entender

um documento na sua característica de descontinuidade, que o fez ser feito em uma dispersão temporal com a qual regras discursivas foram engendradas. Sem o interesse pela apreensão da sua profundidade, na ação de monumentalizar o ensino de Geografia reside a tarefa de análise do seu volume próprio, uma prática de epiderme. Ao, nos enunciados desses textos, “[...] mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro” (FOUCAULT, 2008a, p. 157), pode-se fazer uma descrição sistemática dos fatores pelos quais a Geografia da escola chegou a ser o que é; ou que, de algum modo, não poderia ter chegado a ser de outra forma; que o que comunica é aquilo foi permitido comunicar naquele momento histórico, as características de existência de uma época.

Em síntese, a validade de aproximar o histórico arquivo do *Boletim Geográfico* ao nosso objeto de pesquisa está em que, uma vez procurando o fundo empírico que o engendrou, seja possível “[...] reencontrar a experiência imediata que o discurso transcreve; seguir a gênese de sistemas e obras, a partir das representações recebidas ou adquiridas” (FOUCAULT, 2008a, p. 155). Enfim, que se possa colocar em movimento uma perspectiva arqueológica de trabalho; focar, portanto, no a priori histórico que fez ter sido o que foram aqueles textos.

No seio dessa abordagem, está internalizado o objetivo de procurar os rastros – condições de possibilidade em meio a relações de poder e saber – que permitiram, ou produziram, ou oportunizaram, os jogos enunciativos responsáveis por fabricar um modelo de educação que se almejou, em certo momento, como provavelmente imprescindível à aurora escolar brasileira do século XX. Que fizeram dos textos escolares sobre Geografia, substratos concretos de ações estratégicas com o intuito de tomar posse de poderes e saberes. Com efeito, no momento em que Bordieu (2011, p. 27) apregoa que “As demandas sociais estão sempre acompanhadas de pressões, de injunções ou de seduções”, é para sinalizar que a ciência, o saber e a escola estão mergulhados em mecanismos sociais antagônicos e poderosos.

Esses jogos de poder dependem, no entanto, de sistemas de linguagem; aparatos linguísticos a serviço de algum poder ou produzidos no confronto entre poderes, logo o que sobrou das batalhas pela posse das práticas discursivas e não-discursivas. São esses movimentos que levam Barthes (2004, p. 5) a afirmar que “[...] nenhuma linguagem é inocente” e que talvez fosse necessário assumir, nas análises de discurso, que ela “[...] não pode ser considerada um simples instrumento, utilitário ou decorativo, do pensamento. O homem não preexiste à linguagem, nem filogeneticamente nem ontogeneticamente” (BARTHES, 2004, p. 15).

Até aqui, estou municiando-me de subsídios para identificar os modos através dos quais os argumentos foram esculpidos, e a partir de quais matérias primas seus enunciados seriam engendrados. Com efeito, uma chance de colocar na mesa uma rede de proposições ditas e

escritas ao longo de muitos anos e espaiá-las, decompondo-as parte a parte a fim de abraçar uma visão de conjunto. No momento em que passo a questionar que uma forma de discursar foi inventada contingencialmente em meio a batalhas de força, reativo interrogações responsáveis por desacomodar o que está posto e torná-lo suscetível às intempéries do pensamento; de forma semelhante, engendro um incômodo para aqueles que foram, ao seu modo, sujeitados perante uma ação e, no entanto, creem na sua autonomia reflexiva; assumo, com Deleuze (2013, p. 145), que “Não há sujeito, mas uma produção de subjetividade: a subjetividade deve ser produzida, quando chega o momento, justamente porque não há sujeito”. Na esteira de um sistema teórico e de uma formação profissional, dificilmente tenho condições que me permitam falar em nome próprio, posto que, ao longo de uma trajetória discursiva, fui gradualmente personalizado.

O que Eribon (1990) descreve, nesse sentido, é perspicaz. Segundo esse autor, a sociedade erige, via redes discursivas, sistemas repressivos que têm o intuito de pacificar possíveis protagonismos e ações: somos proibidos de dizer o que queremos na hora em que pretendemos dizê-lo: palavras são isoladas e rejeitadas por vontades de verdade que reprimem posições não-inclusas em e enquadradas a regras enunciativas. Tais verdades são balizadas por lastros disciplinares/científicos “[...] que classificam o saber e marginalizam tudo que não conseguem assimilar” (ERIBON, 1990, p. 204). Essas disciplinas, por sua vez, engendram rituais pelos quais devem passar os indivíduos até que tenham direito, condição e autoridade para falar sobre algo e em nome de algo, para que sejam capazes de legislar sobre dado tema. Urgem, nessa perspectiva, diferentes formas pelas quais os seres humanos tornam-se sujeitos na cultura na qual se inserem: para Foucault, os indivíduos são sujeitados a um estatuto científico através de “práticas divisoras” (FOUCAULT, 1995a, p. 232). Com o funcionamento dessas práticas, o sujeito é caracterizado através de uma lógica binária dentro/fora e nós/eles, ou seja, doentes/sadios, criminosos/bandidos, leigos/intelectuais – na Pedagogia, aparecem divisões como bom aluno/aluno problema, educação bancária/construtivismo, aula tradicional/aula contemporânea, instrução/aprender a aprender.

Pensando que são das relações de poder que se constroem-se as subjetividades, Foucault (1995a, p. 235) confronta a visão do sujeito autônomo, racional e epistêmico elencado pelo Iluminismo, e concebe, de maneira diferente, o significado da noção de sujeito por meio de duas descrições: o sujeito que se “sujeita” a alguém pelo controle e dependência, ou “[...] preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”. Para o autor, ambas são e sugerem, apesar de suas particularidades, “[...] uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a”.

O sujeito não é dono do seu processo comunicativo nem pode facilmente colocar-se em posição exterior a ele; sua fala, seu modo de agir perante o conhecimento, os outros e a si mesmo

faz parte de um conjunto de condições que condicionam o que pode ser dito ou não. Trata-se de uma *episteme*, isto é, as manifestações apreensíveis em um momento histórico cujos arranjos delimitam a esfera de ação de determinados campos de saberes, estabelecendo o permitido, e proibido; verdadeiro, e falso. Os sujeitos não inventam suas práticas; essas são impostas por uma cultura no bojo do seu grupo social. É o que Morin (2011a) conceitua como *imprinting*, uma modalidade de expressão matricial que conforma as ideias do sujeito, e o faz obedecer às verdades que nele foram gravadas; por consequência, elimina o que não for convencional ao paradigma hegemônico. Os sujeitos recebem marcas (quase sempre irreversíveis) da família, da sociedade e dos sistemas de pensamento, que se mantêm por estabilização seletiva e ferramentas de interdição, condicionando o seu modo de agir à *noosfera* que habita, isto é, ao “[...] mundo das ideias, dos espíritos, dos deuses, das entidades produzidas e alimentadas pelo espírito humano da cultura” (MORIN, 2011a, p. 210). Desse modo, na transmissão dos *imprintings* os sujeitos acabam por sofrer “[...] poderosos constrangimentos e poderosos determinismos (sociais/culturais/históricos) que pesam no conhecimento, que o inibem e o impedem de exprimir as suas possibilidades de libertação e de emancipação” (FORTIN, 2006, p. 148).

Ideias artificialmente criadas, presas a tempos e espaços contingencialmente condicionados e que subjugam as ações humanas: se a noção de sujeito, nessa perspectiva de trabalho, assume que o pensamento não está no interior dele, mas é produzido por uma ordem de fora, exteriormente elaborada, como poderiam então os indivíduos forçarem um trabalho crítico de “desaprendizagem”, orientado à desmistificação de técnicas preestabelecidas e saberes prescritos? Ou, uma vez humanos, inevitavelmente estariam esses sujeitados a um ou outro paradigma/*imprinting*/discurso? E será que, buscando uma solução para um problema identificado em larga escala, não estaríamos novamente incorrendo no erro de determinar a prática universal remediadora? Renunciando à pretensão de uma só resposta, Foucault (1995, p. 239) irá dizer que, como um ponto de partida, “Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos”.

Objetivo que inescapavelmente irei deparar-me na Parte II e III desta tese.

PARTE II

COMO SE CHEGA A SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA

[...] toda tábua de valor, todo 'tu deves' conhecido na história ou na pesquisa etnológica, necessita primeiro uma clarificação e interpretação fisiológica, ainda mais que psicológica (1998, p. 46).

Friedrich Nietzsche

CAPÍTULO 3: **O QUE ESTAMOS FAZENDO DE NÓS MESMOS?**

Me desloco até 1943 para ir atrás de como parecia ser o ensino de Geografia por aqueles dias. Vou fazendo uma viagem no tempo até 1970, por intermédio da qual tento descrever que tipo de Geografia era reconhecida como ensinada na Escola Básica Brasileira. Isso vai levando-me a uma dupla distopia: por um lado, encontro um cenário de terra arrasada, no qual um componente curricular é ojerizado pelos estudantes; a ameaça do Final da Geografia escolar, como resultado, espreita os profissionais desse campo do conhecimento. Por outro, sou apresentado à figura do Professor Tradicional de Geografia, personagem com presença enraizada nos textos pedagógicos subjacentes; inimigo comum daqueles que brigam por uma renovação do pensamento geográfico escolar. No final da linha, na simbiose “crise do ensino – professor tradicional”, a hegemonia lastimável da prática mnemônica, descritiva e compartimentada.

Em que momento determinadas práticas sociais passam a ser questionadas e vistas como insuficiente para lidar com um contexto problemático? Que condições são responsáveis por inviabilizar um passado teórico e por consequência demandar uma transformação e mesmo substituição de uma matriz de pensamento? Seria o conhecimento uma linha sucessória na qual os conceitos vão sendo paulatinamente substituídos por outros melhores e convenientemente aperfeiçoados?

Perguntas que me parecem recomendáveis quando me defronto com as construções que elaborarei nesta parte da tese. Em vista de estudar, através de constructos categóricos, uma faixa temporal concernente à Geografia, entre 1943 a 1970, certas decisões, de saída, já devem ser feitas. Posso, como ilustração, reler a obras destes autores distantes que falavam sobre ensinar Geografia como um exercício de justificativa de mudança da Geografia escolar. Também me é possível garimpar nesses materiais a sua validade contemporânea, demonstrando que o estudo desses textos ainda é necessário. Ou, quem sabe, buscar nas raízes dessa Geografia pedagógica os alicerces que edificaram uma prática tradicional/mnemônica/descritiva que permanece até os dias atuais, uma constatação presente em muitas narrativas geopedagógicas.

Realizações, todas essas, que podem dialogar com a grade de inteligibilidade que o leitor vier a adotar. A minha, todavia, tem outros intuitos: Que Geografia era pensada naqueles dias? Que ensino de Geografia parecia existir? Como a Geografia escolar poderia ser? Qual seria a sua potencialidade? Em contato com esses arquivos, um leque de opções nos é oportunizado, pois podemos começar a deliberar sobre conceitos escolares geográficos como não tão jovens, mas nem tão distantes do que nos, hodiernamente, pressiona nossas energias professorais. Faz também com que façamos um exercício de pensar a escola como aparato de uma formação

histórica, portanto ela vem atravessando mudanças que desaguam nos dias atuais de maneira instigante.

Por outro lado, em contato com esses quase centenários textos podemos realizar um exercício de *descentração* e *reflexionamento*. Descentração, pois nos abre a chance de viajar na história e percorrer o tempo, imaginando quase que ludicamente tempos e espaços escolares das primeiras décadas do século XX; uma reflexão, já que parece nos permitir cruzar os cenários que pareciam existir e estes que nos afligem e cotidianamente vivenciamos. Pressupostos que nos tiram, quase por completo, da visão romântica de um passado idealizado; ou do arcabouço distorcido que condena esforços intelectuais e práticas pedagógicas que outros sujeitos se esforçaram ou ofertaram parte das suas vidas para empreender. Mas, se a proximidade e o conhecimento desses arquivos não nos acionam todas essas abstrações, que pelo menos nos exortem a observar com outros olhos e de modo mais humilde a edificação de um quase projeto de escola e de ensino de Geografia que alguns autores - dos quais suas biografias paulatinamente são corroídas pela História – idealizaram por conceber. Essa postura não é de toda fácil, mas é muito importante quando operamos ao nível dos arquivos. Não devem ser esses rastros teóricos santificados, nem, tampouco, criminalizados. Que possamos tomá-los enquanto convites à uma maneira de se pensar: em dado tempo, devido a dadas demandas, frutos de um presente espaço geográfico.

Como um exercício de *viagem no tempo*, fazendo uso de uma *bússola* formada por categorias de análise que construí, abro para discussão, nas próximas páginas, a atividade projetiva de algo como um pesquisador do ensino de Geografia que, entre 1943 a 1970, resolve dialogar com as teorias pedagógicas da sua área de conhecimento e elaborar uma perspectiva da sua ciência. Seria, então, um levantamento teórico, um estado da arte, uma prestação de contas ao que estava sendo escrito sobre a Geografia escolar por aqueles dias.

Colocarei na mesa um exercício de análise discursiva saturado com algumas citações literais tirados dos artigos com os quais me deparei; em outras passagens, tentarei fazer com que os autores que publicaram no *Boletim Geográfico* estabeleçam um diálogo. Nisso, estarei procurando trabalhar com os dois objetivos propostos por Veiga-Neto (1996, p. 67): um deles “[...] é dar ao leitor o próprio *dictum* de cada série. Um outro objetivo é mostrar a monotonia dentro de cada série discursiva – em termos de vocabulário, temas, fraseados, tom, etc.”. No frigidar dos ovos, estarei operando à maneira de descrição próxima daquela arquitetada por Michel Foucault, isto é, marcando no escrutínio discursivo do ensino de Geografia as continuidades e as rupturas que o atravessam; a permanência de bases teóricas em contraste com aparentes mudanças; enfim, nos alicerces da construção do discurso geográfico escolar, “[...] examinar os antigos e os novos

tijolos, para saber se todos eles, afinal, não são feitos do mesmo barro” (VEIGA-NETO, 1996, p. 117).

Como um professor que resolve *problematizar epistemologicamente sua prática pedagógica*, apresento o resultado da empreitada que me propus fazer ao pensar através daqueles autores, uma reflexão sobre as condições concretas e abstratas no tocante ao ensino de Geografia. Estabeleço tal movimento com um instrumento de orientação em três direções: a) descrições que me auxiliaram na construção de um panorama de como acontecia a Geografia escolar naquele momento; b) uma formação teórica que potencializasse qualitativamente uma melhora e/ou aperfeiçoamento desse campo do conhecimento; c) um cenário e um projeto de sociedade que, a partir de então, poderia ser alcançado por intermédio de uma Geografia mais elevada. Essa é a pauta que começo a compartilhar na próxima passagem, e nos capítulos seguintes.

Memorização & Descrição: práticas entrelaçadas

“Alguns nomes nas cabeças das crianças, algumas noções indispensáveis para que o futuro soldado não pareça demasiado ignorante do seu país. Não é isto o que, no fundo, sugere à maior parte das pessoas o termo Geografia?”

É com esse questionamento que La Blache¹² (1943, p. 18) inicia o texto que abre uma das primeiras edições do *Boletim Geográfico* na qual a seção “Contribuição ao ensino” está presente. É importante de se frisar que La Blache fala a partir do espaço escolar francês, no qual não dedicou totalmente suas pesquisas, e o texto, na sua versão original, carece da data correta de publicação, pois, quando foi publicado em português, em 1943, o eminente geográfico francês já havia falecido – em 1918. Entretanto, a sua pergunta, quando fazemos uma viagem no tempo para a segunda metade do século XX, precede? A memorização, de fato, constitui a principal representação social do ensino geográfico?

Backheuser¹³ (1943, p. 5) concordaria. Segundo esse autor, a Geografia, não obstante seu caráter de ciência elegante e digna da alta cultura, havia adentrado na fagueira descritiva, através da qual seu solo epistemológico era estabelecido pelo uso de “compêndios abarrotados” de listas de nomes a ser decorados; esse pressuposto, como resultado, engendrou, por responsabilidade da própria Geografia escolar, uma desmoralização externa que esvaziou seu “lado científico e

¹² Doutor em História Antiga pela Universidade de Sorbonne e professor da Universidade de Paris.

¹³ Geólogo, engenheiro e geógrafo. Professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

sedutor”. Para Carvalho¹⁴ (1944, p. 7-13), a tendência à prática docente mnemônica em algum momento pode ter se justificado, mas, quando escreve suas linhas, aponta que a reprodução de parte a parte das gerações de alunos e professores fez com que ela se solidificasse, causando um atraso metodológico, porém legitimado – ou até mesmo um ato de vingança daqueles que penaram com o decorar em excesso e agora querem que os contemporâneos também sofram do mesmo mal. O produto da simplificação acionada pela nomenclatura geográfica, segundo o autor, pode ser descrito no Brasil por meio do seguinte cenário:

Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geografia, e dêste modo a poesia e a geografia são produtos diretos da imaginação, apesar de fazerem parte de cadeiras diferentes. Uma geografia é tida por mais ou menos completa, segundo o número de páginas que conta e a extensão das listas que a imaginação confia à memória das vítimas; o ideal seria provavelmente um tratado volumoso, incluindo a lista telefônica. (CARVALHO, 1944, p. 7).

Pierre Monbeig¹⁵ (1944, p. 7-8) aponta que um dos motivos pelos quais a permanência da nomenclatura em excesso no ensino de Geografia ocorre reside na insuficiência da formação do professor; se, por um lado, sua cultura científica não é sólida, por outro o conhecimento dos processos pedagógicos são rasos, o que o torna incapacitado de desenvolver as capacidades intelectuais dos alunos, as falhas de formação da criança, atitudes que são deveres do professor. Em texto posterior, Moinbeig (1945) bate novamente nessa tecla. Discorrendo sobre a gravidade das aulas de Geografia estarem reduzidas aos dados informativos presentes nos manuais, esse pesquisador não considera, contudo, que cabe responsabilizar por completo os profissionais da Geografia escolar pela debilidade do seu componente curricular na Escola Básica.

A culpa estaria, segundo Moinbeig, nas instituições: a nível acadêmico, na fraca operacionalidade de conteúdos desconectados da realidade geográfico; no Estado, que não oferecia a renda mínima que atraísse profissionais para a carreira docente; no cotidiano do professor, que não o permite tempo de estudo, reflexão e preparação das suas aulas – algo que, diz Moinbeig, deveria ser em torno de 15 horas semanais. A reformulação em torno desses três fatores poderia, conseqüentemente, superar a perigosa dicotomia entre ensino e pesquisa (MOINBEIG, 1945, p. 171), forjando um professor de Geografia com curiosidade intelectual e atento ao progresso científico do seu saber. No entanto, tal processo demandaria tanto uma melhoria localizada das instituições acadêmicas quanto uma reforma radical da carreira docente;

¹⁴ Bacharel em Direito pela Universidade de Laussane e graduado em Ciências Políticas pela Universidade de Paris. Professor de Geografia no Colégio Dom Pedro II e pesquisador do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹⁵ Professor do curso de Geografia na Universidade de São Paulo (USP).

enquanto tal atitude não fosse coletivamente abraçada, o quadro facilmente desenhável continuaria a se reproduzir do seguinte modo:

Esses professores não podem se pôr ao corrente dos progressos de sua disciplina [...], mas isso é pela falta de livros, de revistas, de contactos com as universidades; eles não podem se consagrar ao ensino da Geografia dando-lhe todos os cuidados que seriam necessários (e que muitas vezes gostariam de ter) porque frequentemente têm muitas horas de aula, porque precisam ensinar uma outra matéria ou ter outras profissões, porque seus ordenados são insuficientes. (MOINBEIG, 1945, p. 163).

Tem-se, infelizmente, um profissional que Pierre Moinbeig denomina como improvisado, rebatendo, por tabela, numa aula de Geografia postada enquanto listagem que dispensa o uso da inteligência, da razão ou do simples bom senso (CARVALHO, 1945a, p. 819). Dispensa essa, avança Sternberg¹⁶ (1948), que de um só golpe afoga o pensamento reflexivo do estudante, pois no momento em que esse é colocado na posição recipiente de informações acerca de rios, baías, afluentes e serras, isso o faz representante de um papel passivo acionado por um binário desalentador – o professor ativamente ensina e o aluno inertemente aprende (STERNBERG, 1948, p. 169). Pereira¹⁷ (1950, p. 1396) prossegue, escrevendo metaforicamente que “[...] não pode o estudante se contentar com o saber da lista dos nomes anatômicos para conhecer o modo de viver do ser humano”.

Ficheux¹⁸ (1950), na edição de número 90 do *Boletim Geográfico*, conduziria o debate ancorado na prática repetidora de conteúdos desconexos da realidade do aluno em sala de aula; a redução do ensino a memória é desalentadora, além de tecnicamente enfadonho, pois esvazia de sentido o ensino geográfico; no jogo fácil de pergunta e resposta, deixa-se de lado o potencial da Geografia em fazer do “auditório escolar” um ambiente agradável, pautado por uma pergunta-problema que suscitaria um enérgico debate coletivo (FICHEUX, 1950c, p. 854). No trabalho em grupo, complementa Reeder¹⁹ (1950) o conteúdo deixa de existir apenas em si mesmo, desprovido de movimento, e funciona como um substrato da constante mudança operada pelo espaço geográfico. Tal característica, no entanto, está sendo obstaculizada pela centenária prática de memorização, que ao tomar como ponto de partida a simplificadora descrição, esquece que “A informação de hoje pode ser o erro de amanhã. A tolice de se ensinar geografia como uma descrição do mundo atual parece óbvia, levando-se em conta que hão de ocorrer modificações antes mesmo que as crianças das escolas cresçam” (REEDER, 1950, p. 1111).

¹⁶ Professora da Faculdade Nacional de Filosofia.

¹⁷ Pesquisador do Conselho Nacional de Geografia.

¹⁸ Bacharel e licenciado em Letras. Professor no Liceu Carnot, na França.

¹⁹ Professor na Rede de Ensino de Chicago, nos Estados Unidos.

Denúncia em semelhante linha de raciocínio é empreendida por Azevedo²⁰ (1951): para esse professor, estuda-se a disciplina Geografia, na Escola Básica, de forma descontextualizada das vicissitudes presentes na realidade; a compartimentação do estudo dos países para além do Brasil isola-os, como se fossem territórios que existissem por si só, não estabelecendo relações de múltiplas dimensões com outras nações. Um equívoco, pois, como explica Azevedo (1950, p. 556), qualquer país apenas pode ser compreendido levando em conta sua unidade relacional, que se dá pela simbiose entre os aspectos políticos, culturais, econômicos e sociais que o constituem como Estado-nação. É interessante de se frisar que a abordagem de Azevedo, e outros, parece estar alinhada com a própria linha editorial do *Boletim Geográfico* (p. 108), tanto que, na edição 106, de 1952, um texto não-assinado posiciona-se enfaticamente contrário ao que se julgava estar fazendo de modo hegemônico nas práticas escolares cotidianas do professor de Geografia – a nomenclatura; de forma que seu uso deveria ser reduzido, no máximo, aos nomes que estivessem imbuídos de um ponto de significação. Evitar a nomenclatura excessiva, seria uma atitude acompanhada, igualmente, de vedar o uso de dados numéricos.

Começa a se desenhar, na esteira dessas descrições e etiquetas *geodocentes*, aquele professor que, até os nossos dias, aparece como pedra angular quando se pensa em escrever ou falar acerca de ensino de Geografia: o professor tradicional. Este não surge de uma batida de martelo, ou de uma criação a qual, num instante, o faz passar a existir. As características que remetem à aula tradicional de Geografia foram sendo enumeradas gradualmente, sobrepondo seus enunciados e acrescentando relatos a um solo epistêmico que não é original, mas distribui e reparte as regras do jogo para aquele que pretende discutir a docência geográfica. Nos textos do *Boletim Geográfico*, a primeira descrição do professor tradicional de Geografia vem com Delgado de Carvalho. Em um texto de 1952, *As ciências sociais e a aprendizagem*, esse professor delimita elementos que isolam a performance subjacente a esse “modelo” de professor. O professor tradicional faz uma inicial preleção, na qual descreve os pontos principais do conteúdo; na sequência, solicita aos alunos que estudem um dado número de páginas do livro, que ele mesmo escolheu; após, uma nova recitação docente, à maneira de monólogo, onde o professor visa garantir que o conhecimento foi “fixado” na turma; segue-se a rotina e, na próxima aula, circularmente “[...] recomeça a mesma sequência: preleção, lição, recitação, explicações complementares” (CARVALHO, 1952a, p. 234). Em suma, uma hegemônica didática insuficiente, pois opta pelo caminho mais fácil, o de “passar lições”, que “segue o questionário”, em detrimento de uma prática que busca *fazer boas perguntas, planejar problemas* presentes nos conteúdos para que os alunos resolvam, *procurar características históricas/geográficas* nos fenômenos sociais e *utilizar recursos didáticos atraentes* e que contribuam para

²⁰ Bacharel em Direito e licenciado em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Professor na mesma instituição.

a aprendizagem, como mapas, ilustrações, leituras suplementares, etc. (CARVALHO, 1952a). O método, tradicional, em suma, não dá conta da aprendizagem. Como explica Delgado de Carvalho,

Pode-se criticar a preleção, antes do estudo do aluno. O estudo também pode ser criticado, quando não dirigido e sob a única responsabilidade do aluno, ainda quando êste não sabe estudar, porque nunca o aprendeu. A recitação também pode ser tida como comprovante fraca, pois nem sempre o mais estudioso é o mais bem-dotado para as exposições orais (CARVALHO, 1952a, p. 235).

E, mesmo incorrendo no incômodo de ser repetitivo, preciso frisar que a narrativa do método didático tradicional recorre ao lastro, novamente, do seu caráter de memorização: Avançando nessa discussão, Carvalho nos dirá que a construção da avaliação também será comprometida: primeiro devido ao histórico escolar do aluno, que acaba cuidando “[...] mais de memorizar do que de compreender, porque não sabe estudar” (CARVALHO, 1952b, p. 326); algo, no entanto, cuja culpa não é sua, mas de uma prova “[...] baseada exclusivamente em mnemotécnica, em que a memorização é tida por tão importante que qualquer consulta é considerada fraudulenta, não permite semelhante apuração e verificação. De fato, é estática, supõe o processo terminado e não comporta adaptação” (CARVALHO, 1952c, p. 748).

A grande base na qual se assenta os fundamentos do método tradicional adquire sua solidez teórica e parece que o ensino de Geografia, por sua vez, começa a configurar-se como uma formação discursiva. Isso tanto parece ser uma pertinente conclusão que em 1954, no *Boletim Geográfico*, Elzio Dolabela²¹ utiliza a instrumentação de Delgado de Carvalho para pedir o rompimento do ensino tradicional, que é “[...] verbal, formalístico, abstrato e genérico” (DOLABELA, 1954, p. 298), em favor de aplicações palpáveis da ciência Geografia, com as quais aluno aprendesse fazendo e vendo ao invés de lendo e falando. Do contrário, “[...] o ensino das Ciências Geográficas é letra morta, ensino inerte e árido (BOLÉU²², 1956, 288). Tal equivocado pressuposto recorre do desconhecimento básico, complementaria Fonseca²³, de que a Geografia deve estar submetida aos objetivos da então Escola Secundária; portanto, “[...] não são os professores indivíduos encarregados de fazer de seus alunos outros tantos geógrafos. Os próprios professores não têm necessidade imprescindível de ser geógrafos” (FONSECA, 1955, p. 643). Igor Moreira²⁴ (1970), em texto escrito quinze anos depois, insistiria no debate, localizando

²¹ Professor de Geografia Física da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

²² Professor do curso de Ciências Pedagógicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

²³ Professor de Didática de Geografia e História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

²⁴ Graduado em Geografia e Bacharel em Direito. Professor da Faculdade Porto-Alegrense de Educação (FAPA).

inúmeras e falhas práticas de professores que pecavam pelo excesso de conteúdos ensinados, parecendo “[...] pretender formar geógrafos mirins, esquecendo-se, naturalmente, que este não é o objetivo da sua área de ensino” (p. 79).

Um prisma panoramicamente observado também por Cunha²⁵ – “[...] por mais que desejemos despertar nos jovens o gosto pela nossa ciência, o que aliás é louvável, cumpre não tentar transformá-los em geógrafos-mirins” (1962, p. 423); ou em Weiss²⁶ (1961, p. 253): “Não se trata de formar geógrafos-mirins, especialistas em agrotecnia. Mas, fazer com que o aluno saiba e possa participar da vida que o cerca”.

Cabral²⁷ (1958) explica que a presença do ensino tradicional na Geografia é semelhante em todas as partes do mundo, assim como suas futuras soluções. Como remédio à Geografia que tem sido globalmente ensinada, do “[...] tipo ‘cabos e baías’, por meio das quais exigiu-se das crianças somente a memorização do nome de cidades e principais produtos, em qualquer país” (p. 120), através de um método “[...] demasiado formal, passivo e didático, apelando só para a memória e não para a compreensão ou a imaginação infantil (p. 120)”, a autora propõe o preparo dos professor no que tange ao conhecimento do planejamento, da didático e da Psicologia escolar. Remédio aplicável ao quadro descrito por Santos²⁸ (1959), realizado através de pesquisas em sala de aula, nas quais se deparou com a insistência dos professores de Geografia em enfatizar a prática mnemônica de acidentes geográficos; situação vista pelo autor com incredulidade: “É sabido que a Geografia atual não é mais a dos tempos medievais ou da Antiguidade, fases em que a sua principal característica era a de Geografia Descritiva” (SANTOS, 1959, p. 405).

É interessante pensarmos, já se aproximando do final dessa seção, como, no *Boletim Geográfico*, a prática de memorização foi sendo atribuída às atividades do professor que fosse reconhecido como tradicional. Por exemplo, este é responsabilizado por Weiss (1961) como o principal avalista do descaso e descrédito que são direcionados à Geografia escolar, sendo esse processo resultado – com o perdão da repetição – do método baseado na memorização pura e simplória, que é dependente da retenção que os alunos fazem dos conceitos geográficos. Essa didática, que lastreia o ensino tradicional, tem como alavanca a fala a “[...] ultrapassada aula expositiva, onde o professor fala todo o tempo, os alunos ouvem, ou não, tomam notas e repetem o que puderem na prova. A passividade discente é a maior crítica que se lhe pode fazer”

²⁵ Professor do Colégio Dom Pedro II.

²⁶ Professor de História e Geografia do Instituto Rio Branco e do Colégio Dom Pedro II.

²⁷ Bacharel em Geografia e técnica em Educação na Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul.

²⁸ Licenciado e Bacharel em Geografia e História pela Faculdade Nacional de Filosofia. Geógrafo do Conselho Nacional de Geografia e professor da Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Rio de Janeiro.

(WEISS, 1961, p. 255). Em posterior texto, Weiss (1962, p. 299) retoma a discussão e volta a bater no mesmo e nevrálgico ponto: “[...] o êrro do ensino da Geografia puramente expositivo, pois, além de ser anticientífico, retarda a afirmação individual e social do aluno, não lhe permitindo a redescoberta do mundo em que vive”. Postulado do qual também irá partir Wenzel²⁹ (1963, p. 490), ao escrever sobre ensino de Geografia: “O trabalho escolar limita-se, na maioria das vezes, à sala de aula onde a principal atividade do aluno é ouvir atentamente as explicações do professor”.

Outro pesquisador do campo da Geografia, Murillo Alves da Cunha encontraria as características subjacentes ao professor tradicional nas suas pesquisas de campo; contudo, na sua linha de raciocínio, a prática mnemônica estaria em processo de mudança, mas não necessariamente para melhor: “Já temos observado muitos colegas abandonarem o odiado processo de memorização de acidentes geográficos, que a nada conduziu, e substituí-lo pela memorização de uma terminologia científica exagerada (com termos muitas vezes estrangeiros), que a nada conduzirá” (CUNHA, 1962, p. 423). Tende tal atividade, conforme concorda Fonseca³⁰ (1963, p. 760), a aumentar o predomínio da aquisição de elementos vazios por parte por parte dos alunos, o que só aumenta a percepção desses de que o compromisso escolar é com a memorização de informações acabadas.

Como já procurei enfatizar, a marca impressa que etiqueta o professor tradicional, ao longo dos anos 1960, no *Boletim Geográfico*, já parece ter adquirido uma solidez discursiva que lhe permite estabelecer uma ancoragem nada negligenciável na didática que a) baseia-se na exposição do professor dos conteúdos e b) fala esta sustenta pela descrição de informações geográficas, posteriormente cobradas dos alunos por meio de avaliações que valorizam a memorização. Seja devido à insuficiência da prática mnemônica, seja às explicações da Psicologia da educação no que toca à aula expositiva, o fato é que, no artigo de Padilha³¹ (1963, p. 767), suas palavras já adquirem uma contundência cujo lastro discursivo, no entanto, já se tornou localizável:

Ensinar é dirigir e estimular a aprendizagem. Este conceito nem sempre é seguido por aqueles que exercem o magistério. Quantas e quantas aulas são desperdiçadas em 50 minutos de ‘discursos’, dos quais pouca coisa ou quase nada é assimilado pelos educandos. As experiências têm demonstrado que o cérebro humano guarda 10% do que ouve, 20% do que lê e 50% do que vê.

Fonseca (1964a) está alinhado à influência da Psicologia escolar e das matrizes pedagógicas que começam a acompanhar o ensino de Geografia, quando explica a passagem que

²⁹ Graduada em Geografia e História na Universidade do Distrito Federal. Inspetora de Ensino no Ministério da Educação.

³⁰ Professor na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

³¹ Pesquisador do Conselho Nacional de Geografia.

se dá da instrução para a educação, uma transformação que esvazia a prática do professor de auditório, repetidor de matéria, e implicaria na constituição qualitativa daquele docente que é *educador*; isto é, cumpre funções que levam em conta os elementos extra-escolares na condução dos processos de ensino e aprendizagem (FONSECA, 1964a, p. 205). O termo *educador* retorna em Santos (1964a), que ao discorrer sobre a necessidade de o professor levar em conta na preparação das suas aulas os interesses dos alunos, sentencia que este profissional, que educa ao invés de instruir, “[...] deve ter em vista que o importante é o ‘a quem ensinar’ e o ‘para quem ensinar’ e não o que ensinar” (SANTOS, 1964a, p. 213). Santos (1959) justifica esse posicionamento levando em conta que, na atuação do professor de Geografia, devem estar presentes princípios que visam a formação do aluno, em detrimento de simplesmente informá-lo; cabe ao docente proporcionar momentos didáticos nos quais a personalidade dos alunos possa ser construída de forma elevada, ou seja, “[...] colocando-os perfeitamente integrados nos meios social, biológico e psicológico de sua época e também (e não principalmente) dar, aos educandos, certo número de conhecimentos e informações relativas às letras, ciências e artes” (SANTOS, 1959, p. 404).

Talvez seja a ascendência deste modelo professoral – o do *educador* – que é elencado pelas palavras de Federici³² (1964), cujo relato, surpreendente otimista (em vista do quadro geral até então enunciado), e destoando do aparato discursivo hegemônico (amparado na catástrofe), descreve que

Para os que se dedicam ao ensino da Geografia, no curso secundário, é com satisfação que se pode registrar um extraordinário desenvolvimento, em nosso país, dos processos de transmissão dessa matéria. Já vai longe o tempo em que essa disciplina constituía o tormento dos alunos, ainda que no espírito de nossos avoengos persista a lembrança de processos antiquados, lembrança que, atualmente, raras vezes é citada por alguns alunos menos felizes que ainda têm a infelicidade de possuir professor nos moldes da ‘velha escola’... (FEDERICI, 1964, p. 511).

Uma consonância com tal perspectiva é encontrada nas palavras de Pedroso³³ (1966a), das quais reverberam uma preocupação comum com aqueles profissionais “restantes” que ainda insistiam na aula tradicional-descritiva-mnemônica: “É de lamentar que ainda haja alguns programas e muitos professores que se orientam pelos velhos processos de decorar fatores homogêneos de regiões diferentes, sem os relacionarem com os fatores próximos” (PEDROSO, 1966a, p. 477). Em texto subsequente (PEDROSO, 1967) sua retórica permanece, inclusive de modo mais incisivo, o que leva a crer que, por um lado, o progresso do ensino de Geografia era

³² Professor de Geografia na Rede Pública Estadual do Estado de São Paulo.

³³ Professor da Universidade de Minas Gerais. Engenheiro civil e geógrafo. Doutor em Geografia e História.

verificável; de outro, que a insistência de alguns professores ao método tradicional justificava a fama da educação como um dos campos mais conservadores. A transcrição do trecho a seguir vale pela pontuação desse registro:

Não faz muito tempo, ficamos estarecidos ao ouvirmos de pessoa graduada em curso superior que a Geografia se resume a nomes, mapas e números. Tratava-se evidentemente de alguém que, por se haver descuidado de sua atualização cultural, não conseguira ultrapassar aquilo que aprendera no curso secundário, e assim mesmo, com mal avisados mestres. Afirmamos isso, porque a Geografia, quarenta anos atrás, já usufruía um cunho altamente científico, graças aos princípios elaborados por seus grandes renovadores. De qualquer forma, ela não se reduzia mais àquela velha arte pestaloziana de catalogar topônimos e inventar mnemônicas adrede ajeitadas a fixação dos fatores homogêneos. O pior é que, ainda hoje, há livros e professores que, por inadvertência ou ignorância, permanecem naquela época. Professores retrógrados que ensinam como ensinavam seus bisavôs. (PEDROSO, 1967, p. 86-87).

Entretanto, se Pedroso se esforçou para abrir uma janela de otimismo acerca do futuro da Geografia, ainda que ancorado na monótona narrativa do professor tradicional, Zamorano³⁴ (1969), dois anos após a publicação de Pedroso, tratou de duramente fechá-la. Em um texto que já se situava no hiato da seção “Contribuição ao Ensino” - que desde 1964 começava a ter presença mais esparsa no *Boletim Geográfico* -, esse autor percebia o ensino de Geografia como uma entidade presa em um círculo vicioso, por intermédio do qual “[...] incrível persistência destas falhas a converte em matéria mal conhecida, deficientemente ensinada e, lamentavelmente, mal aproveitada em suas aplicações” (ZAMORANO, 1969, p. 114).

Tal como uma assombração didática, a Geografia que Zamorano chama de “inventário” não consegue, muito embora os avanços do método moderno, libertar-se da função puramente descritiva, que faz enumerações frias e exercita o mero uso da memória dos alunos. Esse resquício de tempos inglórios é uma lástima, mas também um entrave para o progresso dessa ciência nos espaços escolares, pois conduz ao pressuposto de que “Ensinar corretamente a Geografia supõe o dobro do esforço, o de se estar possuído do autêntico espírito e o de alijar uma série de velhos erros que, por uma escravização incompreensível, ainda mantém o aluno aprisionado a obras inadequadas e às fontes de informações desconexas que deve buscar” (ZAMORANO, 1969, p. 114). Tais fontes, tão desancoradas ao método científico da Geografia Moderna, acabavam por formar um conjunto de dados que remetia à Geografia, diz Igor Moreira (1970), o papel de “irmã intelectual do turismo”. Um catálogo de números e nomes, utilizando um palavreado bonito, que não fugia do encaixe corresponde ao ensino descritivo, portanto da “velha Geografia” (MOREIRA, 1970, p. 76).

³⁴ Professor na Universidade Nacional de Cuyo.



Sem sustos, sem sobressaltos, sem notas dissonantes ou histórias inéditas. De 1943 a 1970, no *Boletim Geográfico*, a seção “Contribuição ao ensino” ajudou a mapear uma visão, em certo limite panorâmica, em alguns momentos bem localizada, das características e vivências subjacentes à presença da Geografia escolar na Escola Básica do Brasil. O cenário desenhado não podia ser mais desanimador: um ensino desencaixado da efervescente Geografia Moderna edificada nas principais universidades; uma prática mnemônica que infernizava alguns alunos e desmotivava a maioria; a didática descritiva, cansativa, numérica, nominalista e desvinculada dos processos históricos, sociais e materiais que produziam o espaço geográfico brasileiro e mundial.

Falavam desse quadro e assinavam embaixo com invejável certeza professores com titulação acadêmica apropriada e louvável, e pertencentes, em sua maioria, à rede de Ensino Superior do Brasil; e, alguns poucos, pesquisadores da área da educação de países europeus que colaboravam de forma estreita com os cursos de Geografia das universidades brasileiras. Docentes esses que lecionavam disciplinas de didática, orientavam estagiários e acompanhavam de maneira aproximada as rotinas escolares – portanto, sujeitos que, na *ordem do discurso* geográfico-escolar, eram mais do que autorizados a poder falar sobre ensino de Geografia. São eles, em não-negligenciável medida, que vão vir a formatar os elementos abstratos e subjetivos correspondentes à palavra-mestra³⁵ a partir de então reconhecida como *professor tradicional* de Geografia – aquele que fala exaustivamente, descreve paisagens petrificadas como um enfadonho e limitado guia turístico; que, ao final, manda os alunos memorizarem tudo que ouviram.

Esse – o professor tradicional - haverá de ser um dos grandes inimigos dos pesquisadores desse campo do conhecimento. Mas, é preciso que se frise, também será pedra angular para começar qualquer texto e fala referente à Geografia escolar. No extremo, daria para se afirmar que o campo de pesquisa do ensino de Geografia não vivia sem regurgitar a todo momento a figura do seu velho e maldito parceiro pedagógico.

O alerta da catástrofe

“Ou a Geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando peça de museu”.

³⁵ “[...] a palavra-mestra que explica tudo, a ladainha que pretende tudo resolver” (MORIN, 1975, p. 219).

Cause a surpresa que causar, mas é interessante frisar que o alerta de José William Vesentini (2004, p. 220) já foi dado, em outras épocas, por outros professores – e, surpreendentemente ou não, a Geografia escolar continua aí.

O anúncio da catástrofe foi enunciado em direção semelhante por Monbeig (1955, p. 423), nos momentos iniciais da palestra de abertura de um evento no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): “Estou aqui, também, porque disseram que o ensino da Geografia está no momento seriamente ameaçado no Brasil. Dizem que pessoas de boas intenções pretendem diminuir o ensino da Geografia no curso secundário”.

Não é de hoje que os pesquisadores adotam uma postura de temeridade perante o futuro da Geografia na Escola Básica. Provavelmente, em circunstâncias presentes, nas quais as características subjacentes a cada disciplina tentam ser esvaziados por movimentos que Veiga-Neto (1996) denominou como, respectivamente, *contradisciplinares* ou *pela interdisciplinaridade*, o fenômeno possa até ser intensificado. Correntes epistemológicas e filosóficas que se empenham na ancoragem de uma unidade cultural/biológica/social para defender a exigência de uma reforma educacional direcionada para a destruição das barreiras disciplinares que aprisionariam o conhecimento holístico, portanto inviabilizando um ensino com significado. Nesse contexto, a “extinção” da Geografia na Escola Básica não deve deixar de ser pauta daqueles que vivem e pensam a educação brasileira.

Para aqueles que escreviam regularmente nas páginas da “Contribuição ao ensino” do *Boletim Geográfico*, essa preocupação esteve à espreita, na maioria das vezes de forma mais rarefeita; em outras, sob uma análise mais pormenorizada. No entanto, o fato é que, se contemporaneamente autores como Pontuschka (2004) ou Castellar & Vilhena (2012) se aproximam, em certa medida, da popularidade da corrente interdisciplinar para defender uma mudança epistemológica no alicerce geográfico-escolar, os motivos para a decadência do ensino de Geografia, para alguns autores daqueles períodos, deviam-se também a fatos bem mais sérios do que a cotidiana prática mnemônica-descritiva do professor tradicional. Não que ela não aparecesse nos escritos desses pesquisadores. Entretanto, preocuparam-se em situar a presença de um ensino mais como consequência de fatores sociais do que como causa preponderante das ruínas *geoescolares*. É por isso que uma colocação como a de Monbeig – “[...] é preciso suprimir os professores que ensinam mal, e não a matéria (1955, p. 425)” - pode ser vista de perspectiva isolada.

Isso posto, duas famílias argumentativas, no *Boletim Geográfico*, podem ser plotadas como forças causadoras do calvário da Geografia escolar: de um lado, a precariedade das condições

existentes que constituíam a estrutura de ensino brasileira (analisada panoramicamente); de outro, a lastimável formação acadêmica oportunizada, pelos cursos de licenciatura ao futuro professor.

Da perspectiva dos escassos recursos financeiros que abasteciam a educação, a crítica de Weiss (1961,1962) talvez seja a que aborde a questão da maneira mais contundente. Ainda que seus textos tenham o intuito de compartilhar experiências pedagógicas que construiu, esse autor o faz posicionando-se do lugar-comum do professor que “[...] luta com as dificuldades típicas do desaparelhamento da maioria dos nossos educandários” (1961, p. 238). Ainda que não utilize um desenho estrutural nefasto para justificar os equívocos do ensino de Geografia, ele nega a posição de neutralidade para descrever uma perspectiva reconhecida como desoladora:

As escolas de instalações precárias, as turmas enormes e heterogêneas, a falta de esclarecimento dos membros da comunidade do que seja educar, a falta de assistência em que vive a maioria dos professores aliada às baixas condições econômicas e técnicas na maioria do Brasil, são tremendos empecilhos à atividade de educar, de formar motivos educados nos alunos, frutos que são dessa mesma realidade. (WEISS, 1962, p. 298).

Esse panorama, segundo Weiss (1962), pode ser superado por meio da motivação do professor que, ao operar no campo do idealismo e da habilidade científica, pode colher excelentes resultados. Essa colocação, no entanto, não é compactuada por Maria Magdalena Pinto³⁶. Ao discorrer sobre as dificuldades dos alunos em compreenderem os signos cartográficos, seu ponto de partida encaixa-se no desconhecimento do professor sobre a constituição de um mapa; causa que, porém, pode advir do seu “[...] excesso de trabalho” (PINTO, 1964a, p. 114). Como solução a curto-prazo, a resposta é um tanto quanto óbvia, ainda que o óbvio tenha que ser dito: “[...] a limitação de uma quinzena de horas por semana do horário dos professores, a interdição de qualquer outra atividade, e uma retribuição bastante elevada para garantir a renda indispensável à segurança material e atividade intelectual” (MOINBEIG, 1945, p. 163).

A direção a ser tomada em boa parte dos momentos, contudo, é pela via idealista; da força de vontade, do constante entusiasmo docente apesar dos obstáculos que teimam em se concretizar. É o caso do artigo de Federici (1964). Muito embora, em diversas passagens³⁷, deixe claro a dificuldade existente que obstaculiza o aprimoramento do trabalho pedagógico, seu relato é um escrito para se investigar a caricatura do *docente heroico*, que rompe as amarras dos limitados recursos da sua escola para transformar-se em uma ilustração do mérito e da produtividade apesar das dificuldades. Assumo que a longa transcrição de trecho do seu texto se faça necessária.

Pois o autor compartilha uma demonstração do trato com a adversidade:

³⁶ Professora do curso de Geografia na Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro.

³⁷ “[...] lentidão de desanimar (p. 513); “[...] acanhadas possibilidades do nosso meio escolar, pobre por todos os títulos” (p. 534).

[...] desde 1949, ano inicial de minhas atividades nesse colégio, venho solicitando dos alunos uma contribuição mensal, rigorosamente igual para todos, de um (1) cruzeiro. (Neste ano já elevei para 2, acompanhando a marcha natural dos preços em nosso país!...). Jamais aceitei contribuição maior dos maios ricos, mostrando-lhes, com isso, que tudo que ali existe é fruto da igual cooperação de todos, não se destacando a do rico da do pobre ou remediado. Advirto o leitor ou colega que, com satisfação, raríssimos foram os meses ou classes em que a contribuição não chegou a ser 100%. [...] Até a colocação de moldura no rodapé da sala coube a nós executar, pois o empreiteiro que a reformou deixou de fazê-lo, por não estar previsto no orçamento! E lá se foi uma boa soma de dinheiro, gasto necessário porque sabemos que isto é defesa do próprio material ali existente. E não seriam as verbas de que dispõem os diretores que dariam para tudo isso. (FERERICI, 1964, p. 512-513).

E, como resultado,

[...] conseguimos aliar cooperação com prática efetiva da educação democrática. [...] poderemos contribuir para essa renovação tão desejada, a fim de que a escola secundária brasileira possa vir a cumprir realmente a sua função. Assim, de escola de mera e enfadonha informação, já podemos avançar um pouco mais, fazendo dela escola de boa informação, articulando-a com os fatos vivos da realidade, tão ao saber da Geografia, utilizando a participação efetiva do educando na própria obra de renovação da escola secundária, de que tanto carecemos. (FERERICI, 1964, p. 514).

Uma perspectiva de trabalho diferente é elencada por Igor Moreira. Se a ciência geográfica, no que concerne à educação, carrega inúmeros defeitos, não será nem pelo trajeto de uma qualificada formação pedagógica (embora fundamental), tampouco pelos auspícios do idealismo salvacionista (em certa medida problemático), que esse campo do conhecimento poderá efetivamente consolidar-se na Escola Básica de modo satisfatório. O que se vê, para além da discussão sobre a sistematicidade dos cursos superiores em Geografia, é, afirma Moreira (1970, p. 77), o enraizamento profundo de um círculo vicioso no qual

[...] baixos vencimentos são responsáveis pela existência de professores fracos; professores medíocres, por si, não podem reivindicar melhores condições pecuniárias, ou, pelo menos, não estarão em condições de fazê-lo. O círculo pode ser transposto para um outro plano: pouca valorização da Geografia pelos quadros educacionais, dirigentes desestimulam os professores, que passam a negligenciar no seu trabalho, o que, de sua parte, contribui para a permanência da desvalorização.

Em consonância, todos os progressos metodológicos engendrados pela ciência Geográfica tornam-se pedagogicamente inócuos frente à rotina dos seus professores; esses “[...] não podem se consagrar ao ensino da Geografia dando-lhe todos os cuidados que seriam necessários (e que muitas vezes gostariam de ter) porque frequentemente têm muitas horas de aula, porque precisam ensinar uma outra matéria ou ter outras profissões, porque seus ordenados são insuficientes” (MONBEIG, 1945, p. 163). Como consequência, limitam-se ao planejamento

das suas aulas por meio dos manuais escolares destinados aos alunos, o que inviabiliza “[...] o ensino exato e vivo da Geografia” (MONBEIG, 1945, p. 1970). Sobre esses livros didáticos, a leitura crítica de Damasceno³⁸ (descrevendo a situação como grave) não poderia ser mais contundente: “[...] o mercado acha-se abarrotado de ‘livros didáticos’ de geografia que, mal comparados, parecem almanaques, tal a quantidade de ‘informações’, retratos de edifícios públicos e pontes fluviais remetidas aos alunos, e nada de caráter ‘formativo’, algo que contribua realmente para a integração do aluno na comunidade, na vida real” (1965, p. 320).

Leituras como essas, que entram na pauta do descrédito e da precariedade das instituições escolares, entretanto, aparecem de modo distante nos textos do *Boletim Geográfico*. O foco mais intenso de escrutínio se desloca, por outro prisma, na deficitária formação pedagógica proporcionada ao licenciando em Geografia. É sob esses parâmetros, e a sua readequação ao que se espera desses professores, que incide a maior parte das explicações para o estado de crise no qual se encontrava esse componente curricular.

Monbeig (1944) toca nesse ponto. Para o professor da Universidade de São Paulo, as falhas dos cursos superiores não são apenas internas, mas decorrentes, do histórico escolar dos alunos matriculados, que carregam uma bagagem metodológica advinda dos tempos de Escola Básica: “Não tendo nunca aprendido a trabalhar com método, a pensar e a ler com espírito crítico, têm um atraso considerável a vencer e a boa vontade do jovem nem sempre é suficiente para preencher as falhas de formação da criança” (p. 8). Justamente pela imanência desse quadro que, nas licenciaturas, deve-se ter uma atenção especial às disciplinas técnico-pedagógicas, o que, para Monbeig, vai ao encontro da fundamental finalidade das faculdades de ciências humanas, a qual “[...] está longe de ser exclusivamente a formação de pesquisadores profissionais, mas também a de professôres destinados ao ensino secundário. Por conseguinte, o ensino da geografia nessas escolas superiores deve ser organizado de maneira a atingir êsse duplo objetivo” (p. 7). Como esse postulado, entretanto, não acontece, o autor percebe – em posterior texto – como uma obviedade a permanência do “defeituoso ensino de Geografia”, situação que não pode ser atribuída apenas aos professores, que “[...] não receberam um ensino especial de Geografia: seria difícil os considerar responsáveis” (MONBEIG, 1945, p. 163). Até porque, em número expressivo, já apareciam professores lecionando Geografia de forma improvisada, situação condenável por Monbeig: “[...] da mesma que não é possível se improvisar em dentista ou advogado, não é possível se improvisar em professor, mesmo que seja de Geografia” (1945, p. 170).

³⁸ Professor de Geografia da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro.

O desinteresse dos estudantes pela Geografia pode ser explicado pelas suas necessidades imediatas, concatenadas à realidade e às demandas das próprias vidas; eles estão em permanente autoafirmação, descobrindo o mundo a partir do que lhes é mais sensível. Essa é uma constatação sentenciada por Weiss (1962) para explicar as “[...] atitudes negativas [do aluno] quando o obrigam a memorizar cabos, ilhas e "cidades importantes" que são o conteúdo de uma pseudo Geografia” (p. 298). A resposta à problemática situação perpassa que o professor de Geografia ensine, com o perdão da obviedade, Geografia, portanto o estudo das relações que a sociedade imprime na paisagem, pressuposto que, contudo, depende fundamental da “[...] renovação constante do professor, seja em conteúdo ou métodos” (p. 299). Para tanto, ele “[...] deve ter a curiosidade intelectual que se adquire pela pesquisa e deve ter recebido uma formação científica que lhe permita no decorrer de vinte e cinco ou trinta anos de carreira se manter à corrente do progresso da Geografia” (MONBEIG, 1945, p. 170).

É provável que o alcance de uma formação qualitativa na docência geográfica estivesse interligado à intervenção do Estado nas entidades educacionais, tanto em termos de planejamento, quanto de gestão financeira. Podemos conjecturar que, nessa direção, a implementação de sucessivas reformas educacionais tenha tido como objetivo qualificar os insuficientes processos de ensino e aprendizagem. Perspectiva que parece há tempos não se concretizar satisfatoriamente, haja visto o número de reformas empreendidas na educação brasileira. Por reformas, poderíamos incluir tanto as próprias e nomeadamente ditas - como a de *Rocha Vaz* (1925), *Francisco Campos* (1931) *Gustavo Capanema* (1942) -, quanto leis e normativas (5.692/71, 9.394/96 – *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, etc.); ou documentos e prescrições, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) ou as *Matrizes de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio* (2009)³⁹.

Durante o período de vigência efetiva dos textos na “Contribuição ao ensino”, entre 1943 e 1970, poderíamos incluir, nessa ampla de dispositivos que regem as instituições escolares, quatro leis orgânicas (1942, 1943, 1968 e 1962), um decreto-lei (1969) e a implementação de uma reforma (Capanema⁴⁰, homologada em 1942). Esse excesso de transformações jurídicas e estruturais, todavia, já eram reconhecidas, pelo menos no que se refere ao campo da Geografia escolar, como improdutivas ou, até mesmo, como desconhecidas pelos atores escolares. É o caso

³⁹ No momento de escrita dessas linhas, discute-se amplamente, em esferas que incluem tanto o Ensino Superior, a Rede Básica de Ensino quanto organizações não-governamentais, a implementação de uma Base Curricular Comum no País, a ser implementada nos próximos anos.

⁴⁰ De uma maneira panorâmica e descrita a *grosso modo*, tinha como objetivos gerais colocar entre as finalidades do ensino secundário formar a personalidade integral do adolescente, e acentuar, na formação do educando, a consciência patriótica e humanística. Ao dividir o Ensino Básico entre *Ginásio* e *Clássico e Científico*, buscava a superação das tendências essencialmente intelectualizantes e naturais alavancadas pela reforma de 1931, denominada Francisco Campos.

do relato de James Viera da Fonseca, que ao refletir acerca dessas sucessivas reformas, aponta como a única materialidade das suas intenções o movimento de adotá-las e abandoná-las, cenário que tende a se manter enquanto estas “[...] não se apoiarem na reforma das consciências docentes, praticamente quase nada têm conseguido. Nas salas de aulas os alunos não percebem que houve qualquer reforma, excluindo-se as trocas de temas de umas para outras séries, nem sempre justificadas nas suas razões” (FONSECA, 1964a, p. 210).

E, no meio desse turbilhão provocado, o que se acabou vendo, conforme a linha de raciocínio de um autor como Pedroso (1966b) é a redução do tempo de carga horária de Geografia ofertada aos alunos da Escola Básica, um prisma que o leva a identificar o esquecimento acerca do valor formativo do ensino geográfico na juventude do estudante, “[...] época em que o futuro cidadão adquire hábitos praticamente definitivos” (p. 598).

Num desenlace recursivo de causa e efeito, a má formação do professor de Geografia engendra um dramático ensino desta, que, por sua vez, rebate no descrédito da legitimidade daquele. Temos como repercussão uma perspectiva, segundo Igor Moreira, da qual dificilmente pode alguém se surpreender, isto é, a permanência de

[...] um grande escalão de mestres improvisados que, sem a formação profissional indispensável e ante a inexistência de professores titulados que os substituam, realizam, nos mais diferentes rincões do país, um trabalho digno apenas de encômio, visto que, desprovidos de capacitação técnica e, muitas vezes, sem quaisquer recursos materiais, suprem uma série lacuna no ensino e tentam, não raro com ingêntes esforços, superar as inúmeras dificuldades. (MOREIRA, 1970, p. 76).

Como combate a esse quadro dado como dramático, haveria de existir qualquer outro pressuposto que não envolvesse uma categórica e afirmativa resposta à pergunta de Monbeig: “Será necessário concluir que a solução dos defeitos presentes não depende tanto de melhoras técnicas localizadas quanto de uma reforma mais vasta e radical?” (1945, p. 171).

Até, constatações muito claras. Pessimismo é regra, a eminente catástrofe é parte do problema; singelos resultados satisfatórios de ensino e aprendizagem são operados sob os auspícios do idealismo. Num extremo, tudo que era para ter sido e não foi. No outro, a plena representação de uma verdadeira distopia. Na prática cotidiana de sala de aula, o ensino de Geografia continuava se movendo. Em qual sentido, poucos poderiam dizer.



Um sociólogo da elegância de Zygmunt Bauman (1997) explica que qualquer base de análise da Modernidade perpassaria trabalhar com as bandeiras da universalidade e da

fundamentação. É a partir desses pressupostos que quaisquer problemas que estivessem à margem da projeção idealizada pelas Luzes seriam situados como temporários, frente ao ataque de instrumentos racionais e verdadeiros. No encontro do motor da história com uma totalidade de destino, chegar-se ia ao finalismo da Terra Prometida Iluminista, ancorada nos pilares do progresso, da tecnologia, da ordem e da paz. Para tanto, os problemas deveriam ser mapeados, identificados, diagnosticados. No que toca o ensino de Geografia, os escombros que o erigia já havia, pelos autores do *Boletim Geográfico*, sido amplamente localizados. De uma parte, a insatisfatória e aligeirada formação do professor; na outra ponta, o ensino tradicional, da aula expositiva enfadonha finalizada pelo método de memorização. Como pano de fundo, à espreita, as precárias e lastimáveis condições estruturais da rede educacional brasileira, o que inclui a gravidade tanto das limitadas instalações de ensino quanto das desvalorizadas carreiras docentes. Configurações que, ao fim e ao cabo, tornavam a Geografia escolar um prédio prestes a desabar.

Ou talvez a situação não fosse, a rigor, tão drástica.

Pois, das autorizadas ordens do discurso geográfico escolar já se fazia, paralelamente a todo o mapeamento do caos pedagógico no qual estava atolada a Geografia, uma série de prescrições e possibilidades de intervenção cujos apontamentos iam ao encontro do avanço qualitativo desse componente curricular. Na maior parte das vezes, aqueles que miravam o problema, no *Boletim Geográfico*, já o faziam apostando numa operável solução. Com as cartas na mesa, era o momento de iniciar o jogo de reação.

CAPÍTULO 4:

DEVERES SUBJACENTES

ÀS PRÁTICAS DE ENSINO

No qual descrevo os remédios técnico-pedagógicos adotados para solucionar a crise didática e epistemológica pela qual se reconhecia estar a Geografia na Escola Básica. Da pedagogia moderna, do fundamento da atividade do aluno, da interdisciplinaridade, da Psicologia do desenvolvimento e da multiplicidade de recursos didáticos emergiam as condições para que os estudos geográficos fossem relevantes, motivadores e que, ao fim e ao cabo, continuassem a existir. Ninguém discordaria que, no âmbito da metodologia, muitas propostas de ensino e aprendizagem foram partilhadas. Ninguém discordaria que, na vontade do confronto à pedagogia tradicional, muito havia sido feito.

Talvez seja um ponto de pouca discussão que a Pedagogia, como ciência da educação, é um campo essencialmente prescritivo. Este é um postulado compreensível, pois, de uma dada perspectiva, qualquer profissão responde a uma miríade de fundamentos, de ordem tanto técnica quanto epistemológica; de forma semelhante, ao adentrar na prática cotidiana, o profissional deverá transitar por situações correspondentes ao seu universo de atuação, sendo que sua intervenção exige um conhecimento metodológico e estratégico.

Comumente, na atuação docente na formação do professor de Geografia, uma série de pré-requisitos são idealmente necessários para operar de maneira satisfatória a prática escolar. Entre eles, poderíamos citar panoramicamente os fundamentos da Psicologia educacional e de desenvolvimento; o cotidiano do aluno e o espaço geográfico escolar; a atualização constante do professor acerca das transformações do espaço social; os alicerces da didática. Postulados que, contingencialmente, foram sendo pensados a partir do encontro das atuações professorais frente às condições existentes nos meios escolares. Se hoje temos um conjunto de recomendações pertinentes à licenciatura em Geografia, é fundamental levarmos em conta dois pressupostos.

O primeiro deles é que quaisquer requisitos organizados para se dar uma aula de Geografia vieram das dificuldades que os professores passaram a encontrar em determinados momentos históricos; ou dos êxitos didáticos de alguns profissionais que, pela sua importância, passaram a ser replicados. Eles não estão fora da escola, como um destino transcendental a ser romantizado, mas são parte dela; portanto, se na educação existem problemas, essas recomendações pedagógicas são também *parte do problema*, isto é, não “[...] são necessidades ontológicas, epistemológicas, éticas, mas se tornaram necessidades contingenciais” (VEIGANETO, 1996, p. 217). A clareza dessa colocação é importante, pois nos leva a perceber que, se

existe o caso de existir uma prática idealizada – e, até certo limite, romantizada – do que seja ensinar Geografia, é porque, em última análise, existem concretamente julgadas – dentro de *regimes de verdade* – práticas não-ideais, não-satisfatórias, não-producentes e não-suficientes nos caminhos percorridos pela Geografia escolar. Por colocar em suspensão o termo *regimes de verdade*, aponto e acato que não existe o ponto essencial no qual se possa chegar para se ensinar *mesmo, verdadeiro, para valer*, Geografia, ou, dito de outro modo, “[...] simplesmente não há um original, não há onde lançar as âncoras” (VEIGA-NETO, 1996, p. 308).

E isso nos leva, por conseguinte, ao segundo pressuposto, que significa construir recomendações para o professor de Geografia a partir do *mapeamento das dificuldades* que esse encontra e/ou produz nas salas de aula. Até certo ponto, às vezes exaustivamente, outras descritivamente monótonas, foi o que os autores que publicaram no *Boletim Geográfico* fizeram nos seus textos. Como vimos no capítulo anterior, localizar o lado precário, inútil e, às vezes, *perverso* do ensino de Geografia colocou-se como tarefa da qual não se eximiriam esses pesquisadores. No entanto, é importante frisar que, para cada cenário problemático identificado, havia uma correspondência específica para arrumá-lo. Como ponto de partida, reiteramos, um ensino tradicional, uma prática mnemônica, uma fala descritiva. Como ponto de chegada, para onde?

Frente aos escritos do *Boletim Geográfico*, organizei as prescrições didáticas e técnicas em quatro famílias argumentativas que faziam funcionar o discurso geográfico escolar. A partir delas – o método moderno de ensino, o estudo do meio, a psicologia escolar e os recursos didáticos – opere de maneira semelhante ao que fiz no capítulo anterior. Em vários momentos recorrerei à saturação de citações diretas; por consequência, o diálogo com esses escritos pode denotar certa *pasmaceira* teórica, ou levar o leitor ao aborrecimento: um pressuposto cuja materialidade pode ajudar a clarificar a operacionalidade da formação discursiva subjacente ao ensino de Geografia. Ao final espero, entretanto, que essas posturas possam sinalizar-nos possibilidades de leituras à prática do professor.

A didática moderna

A afirmação de que o método tradicional de ensinar Geografia, reconhecido como descritivo - utilizando o recurso da memorização e operacionalizado por intermédio da fala expositiva enfadonha do professor -, não dava mais conta das características sócio históricas encontradas tanto nas salas de aula quanto nos avanços científicos do pensamento geográfico, apoia-se em uma constatação: a aceitabilidade geral do ensino moderno da Geografia.

O principal pilar do método dito como moderno na Geografia era sustentado pela tríade *observar – descrever – explicar*. Se a Geografia anterior ao século XX foi reconhecida como essencialmente descritiva em muitos momentos, mas certamente como uma ciência de observação, a perspectiva de trabalho alavancada como ideal nos idos do *Boletim Geográfico* poderia ser resumida como uma atividade na qual “[...] a imagem precisar ser explicada e interpretada” (LA BLACHE, 1943, p. 20). Nessa continuidade, ultrapasse-se a ação neutra e contempladora perante o espaço geográfico para toma-la como instrumento de ação; quanto a isso, as palavras de Backheuser, sobre a ação do professor de Geografia são ilustrativas: “[...] quando compenetrados da sua missão, são os que mais a fundo e mais variadamente colocam em foco os problemas do Brasil. Examinam-os à luz da teoria, mas os resolvem com objetivos práticos. Não são empíricos que ajuízam pelas aparências; são cientistas que vão às raízes” (1943, p. 7). Alcançar essas raízes nos conduziria a trabalhar pelo pressuposto de que existe algo por detrás da paisagem geográfica, não-perceptível à primeira vista; por isso, deve ser analisado de modo semiótico. É numa atividade investigativa como essa que se valoriza a atuação do professor de Geografia, pois ele pode orientar seus alunos a encontrar a chave que explica o mapa, a paisagem, o objeto geográfico, o seu “significado” real, nos termos de Carvalho (1945c). Cabe ao ensino de Geografia “[...] a função de educar o estudante, capacitando-o a tirar do mapa tudo quando nele se acha escondido” (CARVALHO, 1945c, p. 9).

Pauta que se inclui no método geográfico moderno é o relacionamento entre as partes do conjunto que compõe o espaço geográfico, como nos explica Carvalho (1945b). Para esse autor, é pré-requisito indispensável que a Geografia faça permanentemente o movimento de interdependência entre fatores como clima, vegetação, relevo, águas correntes com as atividades humanas e a ocupação do espaço; objetos geográficos, logo, “[...] entre os quais existam relações constantes e que, dependendo uns dos outros, também as expliquem uns pelos outros” (CARVALHO, 1944b, p. 1666).

Cabral (1958) concordaria, embora deixasse um aviso que não raramente aparece nos ideários interdisciplinares: a dissolução das fronteiras disciplinares, ainda que não plenamente. Como argumenta, os modernos professores “[...] não são a favor da separação da Geografia Física e Geografia Humana. Por outro lado, também, não estão a favor da fusão da Geografia com outras matérias, quando sua identidade e ponto de vista estiverem esquecidos” (CABRAL, 1958, p. 534). Com efeito, deve ser objetivo do ensino “[...] dar uma noção globalizada, unitária, integrada da matéria - o indivíduo só aprende quando os fatos que antes conhecia isoladamente, unem-se, formando conceitos concretos e aplicáveis” (WEISS, 1961, p. 241).

A interligação entre esses elementos, no entanto, não deve ser operada por intermédio das diretrizes de relação causa-efeito, o que pode conduzir o aluno a pensar pela via da generalização, algo, no raciocínio de Carvalho (1945c), epistemologicamente impraticável em termos de Geografia e Ciências Sociais. Conforme esse professor aponta, “A realidade é de tal complexidade e variabilidade que os casos são em reduzidíssimo número e não permitem leis ou generalização de princípios com exemplos específicos [...] Quando generalizamos, desacreditamos o método e a ciência” (CARVALHO, 1945c, p. 9). Em posterior texto, Carvalho (1948) retornaria o argumento, criticando essa abordagem mecanicista que geraria a presença nas escolas de estudos estruturados por campos especializados, estanques e divididos - “aos pedaços” -, como se “[...] a ciência não fosse una, como se todos os seus ramos não fossem interdependentes” (p. 1220); o que nos leva a perceber que o movimento pedagógico pela interdisciplinaridade (VEIGA-NETO, 1996) já se articulava no ensino de Geografia, ainda que precocemente, há pelo menos sessenta anos.

Dão-me amparo nesse argumento as palavras de Espinheira⁴¹, que discorrem sobre a necessidade de a Geografia escolar não perder de vista seu alicerce epistemológico, que se dá pelo conceito de *unidade*: “A natureza é um todo indivisível e como tal deve ser estudado, só se admitindo subunidades ou subconjuntos, que são as regiões naturais, por necessidade analítica de estudo à qual deve seguir a síntese ou a reconstituição do conjunto” (1957, p. 197). Essa premissa, aliás, é dada por Zamorano (1969), ao menos nos circuitos acadêmicos, como aceita: “A velha dualidade entre o físico e o homem, como duas abstrações antagônicas, encontra-se hoje definitivamente superada como evidência intelectual e como objetivo geográfico” (p. 117).

O reconhecimento da interdisciplinaridade como fundamento filosófico, abordando o mundo como uma pátria comum feita de recursos coletivos - apreendidos por um método holístico -, entraria nos arcabouços da Geografia moderna pela escrita de diversos autores, como é o caso de Ficheux (1950a). Ele sinaliza o pensamento geográfico escolar como instrumento de ligação entre as múltiplas dimensões da realidade, abarcando tanto a natureza quanto a cultura, tomando a diversidade das sociedades humanas como um patrimônio do qual deveríamos orgulhar-nos e não considerarmos fonte para rivalidades bélicas. As fronteiras são artificiais: um território danificado rebate em prejuízos, segundo ele, para todas as noções, algo que se aproximaria, nos termos atuais, na percepção da Terra como uma comunidade comum de destino. Adota-se a defesa de uma postura de convivência pacífica entre as nações, pelo caminho da interdisciplinaridade, com o intuito de construir uma sociedade com maior justiça inclusive na

⁴¹ Professor da Escola Secundária Técnica Amaro Cavalcanti, no município do Rio de Janeiro.

distribuição dos recursos naturais. Um pouco antes da proliferação do termo “globalização”, Ficheux (1950a, p. 230) diria que

[...] a Geografia mostra que, se durante o correr dos séculos ‘ninguém pode prescindir do auxílio de outrem’, em nossa época particularmente a interdependência dos homens e das nações aumentou de maneira notável: a velocidade, o poder e a profusão dos meios de transporte, a rapidez das notícias transmitidas pelo telefone ou pelo telégrafo e sobretudo pelo rádio, diminuiram cada vez mais o nosso planeta.

Trabalhar pela perspectiva da conexão geográfica, prossegue Ficheux, conduz-nos a ultrapassar o determinismo geográfico, ação insuficiente para explicar a complexidade do espaço geográfico nas suas múltiplas interdependências; e, ao fim e ao cabo, uma posição perante a sociedade que pode levar a erros perigosos de generalização. Afinal – e para além das relações mecanicistas de causa e efeito – existem consequências práticas das apropriações do espaço “[...] que hoje se superpõem ao regime ideal de livre câmbio e da solidariedade humana” (FICHEUX, 1950b, p. 607), como seria o caso da divisão internacional do trabalho, das barreiras comerciais, dos cartéis e dos trustes. Seria o texto de Ficheux uma espécie de comprovação escrita de que talvez a Geografia dada como crítica tenha talvez se iniciado antes dos seus primeiros marcos temporais – os anos 1970? Ou que qualquer forma de datação incorre na impossibilidade de estabelecermos uma origem para qualquer fato social que seja?

Será pela via da negação do determinismo que o aluno terá um encanto pela disciplina, e levará para a sua vida uma postura de curiosidade perante o espaço geográfico; que seja então, como produto do ensino de Geografia na Escola Básica, “[...] que as crianças, ao se graduarem, possuam para sempre um profundo interesse por esta matéria e que sejam inteligentemente sensíveis aos ‘comos’ e ‘porquês’ de um mundo que está em contínua transformação” (REEDER, 1950, p. 1116). Essa recomendação de Reeder alicerça-se no princípio básico da Geografia moderna, isto é, o movimento interligado de *observação-descrição-explicação*. Se – quase consensualmente – afirma-se que até hoje o ensino geográfico escolar privilegia os conteúdos como produtos, em detrimento da compreensão dos seus processos, não seria por falta dos solos teóricos empreendidos por pesquisadores do ensino de Geografia. Um postulado identificável a partir, por exemplo, da singela conclusão de Carvalho: “A Geografia antiga perguntava apenas: Onde estão as cousas? A Geografia moderna pergunta também: Por que estão aí?” (1952, p. 233).

Se é tido como ponto pacífico que o ensino de Geografia deve partir do entendimento dos conteúdos como processuais, logo uma abordagem por tabela poderia ser a *solução de problemas* em sala de aula. Esse método aparece é intensamente sugerido – e solidamente discutido – por Delgado de Carvalho. Seguindo, conforme suas palavras, uma instrumentalização utilizada na didática norte-americana, seu argumento para a resolução de problemas parte de que os estudos

geográficos devem ter como mola propulsora os “problemas da vida humana” (CARVALHO, 1952d). Nesse sentido, o professor se auto transfere da posição de sujeito que explica e expõe, para aquele que – aparentemente afastado – observa atentamente os alunos e se presta a consultas. Assim, para os problemas geográficos a serem atacados pela turma, estabelece-se uma organização dos alunos em pequenos grupos, a partir dos quais acontecem discussões, intervenções, sugestões, críticas e, ao final, resultados práticos. Entrementes, “[...] o professor é quem menos fala, contentando-se em orientar os debates ou criticar pontos de vista” (CARVALHO, 1952d, p. 600). E aí, desses movimentos pedagógicos engendrados pelo método de solução de problemas, inúmeras vantagens podem emergir na sala de aula:

a) objetivo definido para alcançar no estudo de um ponto de Geografia e não um enunciado vago e impreciso; b) treino dos educandos na discriminação de valores relativos: o que há para aceitar e rejeitar; c) hábito mental por criar, para a solução de outros problemas das Ciências Sociais; d) meio de aplicar, na prática, os princípios gerais que foram estudados em Geografia, solucionando problemas vitais; e) incentivo de trabalho criado pelo elo novo, estabelecido entre conhecimentos geográficos anteriormente adquiridos; f) modo de ensinar a organizar e utilizar o que se aprendeu e a ampliá-lo por leituras e consultas. É o germe da pesquisa; em Geografia; g) contacto com as realidades do presente, resultante numa satisfação de cultura; é a coroação do estudo-dirigido, quando levado a bom termo. (CARVALHO, 1952d, p 598-599).

O artigo de Elzio Dolabela (1954) pode ser pensado como uma complementação pedagógica e instrumental às diretrizes didáticas de Delgado de Carvalho. Como nos explica esse professor, a solução de problemas no ensino de Geografia pode envolver três dimensões analíticas: a ilustrativa, a heurística e a experimentação. Por intermédio delas, inicialmente aos alunos é apresentado um problema geográfico que eles devem já ter tido contato e/ou conhecimento prévio; na sequência, os alunos devem enfrentar sozinhos o problema, trabalhando de maneira tanto intelectual quanto física, para que, com suas forças, proponham uma solução para o cenário diagnosticado. Então, concatena-se na Geografia escolar um emaranhado de metodologias que a fazem ser encarada como “[...] ciência que ensina a ver, coligir, descrever, localizar, analisar, organizar, classificar, compreender, comparar, explicar e, finalmente, apresentar conhecimentos num sentido que seja significativo” (DOLABELA, 1954, p. 307).

Nessa metodologia conjuga-se o triângulo *ver-pesquisar-fazer*, pré-requisito indispensável para a compreensão dos fenômenos geográficos enquanto entidades processuais em fase de aperfeiçoamento. Uma experiência pedagógica acatada por Espinheira (1957) como de expressivo valor educacional, pois parte do mundo prático vivenciado pelos alunos; assume o professor de Geografia, portanto, “[...] as definições e as observações devem vir sempre, depois da experiência, depois de serem as coisas conhecidas e compreendidas e, não, antes” (ESPINHEIRA, 1957, p.

199). A metodologia de ensino dada como experimental, também chamada por Cabral (1958) de ativa, envolve um arranjo de sala de aula em consonância com material didático adequado, para que possam acionar estudos aprofundados que auxiliem “[...] as crianças a encarar sensatamente os problemas políticos e sociais” (CABRAL, 1958, p. 534). O aluno aparece como principal agente da aprendizagem geográfica, papel que comumente cabia apenas ao professor; no ensino baseado neste, são parcialmente soterradas as possibilidades de construção do conhecimento discente que abarcam habilidades da ordem, como enumera Cabral (1958), da *observação, localização, representação, comparação, pesquisa, documentação, avaliação e reflexão*. Sendo, então, mais útil e eficiente um ensino de Geografia no qual “[...] a criança aprende a fazer, fazendo” (p. 539), é recomendável que seja oportunizada “[...] a colaboração das crianças na realização das atividades práticas” (p. 542).

É por intermédio desse contexto prescritivo-pedagógico que paulatinamente o método expositivo inicia seu processo de esvaziamento – ao menos no âmbito discursivo. Pois, dos efeitos dados como nefastos dessa prática de ensino - atravessados pela enfadonha transmissão de informações (CARVALHO, 1960) -, emergiam positivamente em contraste as alavancas acionadas pelo estudo dirigido com vistas à resolução de problemas. Afinal, com essa metodologia dada como ativa constitui-se, no que toca ao aluno, uma “[...] modificação do comportamento resultante da experiência, com um sentido de integração” (CARVALHO, 1960, p. 455); então o professor de Geografia, intencionando atribuir vivacidade à sua aula, evitando a estafa mental dos alunos, opera um trabalho pedagógico onde não vai ensinar seus alunos, mas, por outra lógica, “[...] proporcionar-lhes os melhores elementos para que *aprendam*, orientando-os e fazendo com que exerçam sua atividade em ambiente social que é a classe, desenvolvendo, assim, ação amplamente educativa” (CARVALHO, 1960, p. 468).

Por tudo isso, não é tarefa complicada perceber que uma afirmação como a de Weiss (1961, p. 238) - para o qual “A Geografia na escola não se constitui num fim em si mesma. Ela é um veículo, como as outras disciplinas, para a educação do aluno” -, é empreendida num contexto de possibilidade que a torna uma obviedade nos argumentos presentes na seção “Contribuição ao ensino”. Pensada como um veículo catalisador para uma eficiente solução de problemas, a Geografia escolar deverá estar alinhada a todo um aparato metodológico amparado por práticas de planejamento que levam em conta tanto os interesses quanto o desenvolvimento cognitivo e social de cada aluno; pois se estabelece que é por meio dessas condições que o aluno poderá criar “[...] atitudes positivas para a aprendizagem”, com o auxílio de um método ativo de ensino no qual são conjugados “[...] que levam o aluno a fundir conhecimentos que lhe dêem idéia globalizada dos fatos” (WEISS, 1961, p. 240). Essa abordagem escapa à prática docente

descritiva para adentrar no contato próprio com as situações problemáticas da vida, tal como no exemplo ilustrado por um autor do *Boletim Geográfico*:

Sejamos mais claros: ao estudar as ferrovias brasileiras, o professor deverá escolher entre dar mais importância à enumeração dos nomes de tôdas as estradas de ferro do país, com a extensão de cada uma, ou selecionar mais tempo de suas aulas para a explicação dos problemas fundamentais do nosso sistema ferroviário, o que vem sendo feito para superar os defeitos e quais os reflexos das carências dêste tipo de transporte para a economia nacional. O bom senso acabará dando a resposta necessária . . . (CUNHA, 1962, p. 422).

Nas condições metodológicas oportunizadas pelo método ativo de aprendizagem, erigido sob o solo da prática do aluno como sujeito que resolve problemas, construiriam-se meios para que pudessem aparecer os rastros do que hoje no discurso pedagógico como o processo educacional do “aprender a aprender”. Entronizado como um fio nada solto do que viria a adentrar nos vindouros anos das teorias psicopedagógicas, aparece a descrição do que seria, para Padilha (1963), um *estudo dirigido*. Neste, balizado pelo pressuposto concatenado ao que à época se escrevia sobre ensino de Geografia, isto é, “aprende-se melhor aquilo que se faz”, a ação de aprendizagem é conduzida pela “[...] atividade do aluno em sala de aula; é trabalho orientado e estimulado pelo professor. [...] o jovem ‘aprende a aprender’ e é este um dos objetivos da escola secundária. [...] promove-se a participação ativa do educando em sala de aula, tornando-o o foco do processo educativo” (PADILHA, 1963, p. 768).

Gradualmente sendo possível gerar contrastes entre as características subjacentes a cada método de ensino geográfico, podendo ser mais fácil, para cada autor que se propusesse a escrever sobre a Geografia, ter um emaranhado de etiquetas correspondentes a cada modelo didático. É nesse seguimento que se fez mais simples a tarefa de se distinguir uma Geografia antiga de uma Geografia moderna, como faz Pinto (1964a, 1964b). Para essa professora, a primeira tem como alicerce a memorização e a descrição, instrumentos presentes nas viagens dos primeiros geógrafos, enquanto a segunda fundamenta-se pelo acoplamento entre observação e explicação científica. Eis que se tem, em opostos, a Geografia escolar da “[...] vasta nomenclatura e dados numéricos, e a que desenvolve a capacidade de observar, analisar e concluir sobre os fatos geográficos, aplicando os seus conhecimentos na compreensão dos problemas dos povos do mundo inteiro e do seu próprio meio” (PINTO, 1964, p. 115). À essa altura, já podemos reconhecer qual é a abordagem procedimental que predomina entre os autores no *Boletim Geográfico*.

Paulatinamente foi se recomendando o esvaziamento da aula dada como tradicional, ancorada “[...] na atitude passiva de ‘ouvir a aula’ e anotar o que é dito pelo mestre” (SANTOS, 1964a, p. 214), em prol da prática pela atividade, cuja premissa é a de que os conteúdos são

organismos vivos que sua organicidade, no entanto, depende da ação do aluno, que ao discutir, participar e agir, conseqüentemente aprende. É nesse contexto que cabe ao professor somente orientar o estudo dos alunos e dirigir a aprendizagem; tudo leva a crer que, pelos formidáveis avanços gerados pela Pedagogia ativa, “[...] a exposição deve ser, paulatinamente, substituída pela discussão socializada dos temas” (SANTOS, 1964a, p. 214). Padilha irá dizer que o professor de Geografia que adota o trabalho pedagógico da atividade “[...] deixa o ‘pedestal’ da cátedra e vai ao banco do aluno ensinar-lhe a forma mais fácil e econômica de adquirir o conhecimento de sua matéria” (1968, p. 57). Pois essa construção do conhecimento geográfico envolve o educando acentuadamente, tornando-o ator principal do movimento educativo, visto que estará obtendo aprendizagem através das ações que ele mesmo empreende (PADILHA, 1968).

Um texto que pode ser lido à maneira de síntese do que nas últimas décadas vinha sendo discutido sobre a metodologia de ensino da Geografia é o de Igor Moreira (1970). Esse professor aponta que, uma vez ultrapassadas as heranças de um método tradicional, pode a Geografia escolar ser um veículo da educação que não seria mais fim em si mesmo, mas meio para atingir objetivos que contribuam para a personalidade política e social dos jovens.

Essa presentificação geográfica, no entanto, apenas poderia ser construída por meio de uma Geografia holística, que não dualizaria a realidade e faria questão de aproximar as dimensões naturais e sociais da vida. O método docente, nesse sentido, deveria partir de uma didática ativa, na qual o aluno trabalharia a todo momento e ao seu professor se dirigia, somente, em caso de orientação e direcionamento da aprendizagem – a palavra de ordem seria o “aprender a aprender”. A questão que poderíamos fazer até aqui, contudo, seria de praticidade cotidiana: o aluno trabalha, mas em cima do quê? Tentarei sinalizar algumas respostas.

O cotidiano e o estudo do meio

Os alicerces de uma renovação do ensino de Geografia já estavam na marcha de serem construídos. Reconhecia-se que o método do professor valia mais se estivesse correspondendo à abordagem da Pedagogia ativa, cuja concepção é que, na sala de aula, cabe ao aluno trabalhar os conteúdos – em detrimento, principalmente, da fala expositiva do professor. Essa ação discente, enquanto isso, evocava que o professor oportunizasse situações nas quais ela pudesse ser operacionalizada e os conteúdos geográficos, por sua vez, reconstruídos. O combustível, para tanto, estaria presente numa arena de interminável transformação: o cotidiano. Será este elemento que poderá trazer sucessivas problematizações por intermédio das quais os professores ensinarão sua disciplina e os estudantes, conseqüentemente, conseguirão aprender. No *Boletim Geográfico*,

grande parte dos argumentos deliberados e das propostas pedagógicas compartilhadas estará ancorada nos arredores escolares, palco reconhecido como aonde a vida acontece geograficamente.

O acatamento desse argumento pode ser encontrado nos primeiros anos da seção “Contribuição ao ensino”, quando emerge a seguinte constatação: “Em todo e qualquer assunto de geografia, o meio em que vive o aluno deve ser escolhido como assunto principal de estudo e as noções sobre outras regiões devem ser acrescentadas como informações suplementares e comparativas” (CARVALHO, 1944, p. 8). A partir dessa defesa de ponto de vista muitas propostas viriam a convergir para a mesma leitura de ensino e aprendizagem, postulado que pode ser ilustrado no texto de Monbeig (1945): ao apregoar a necessidade da aula ser dinâmica, coletivamente significativa e que, por tabela, os alunos aprendam por si mesmos a interrogar os fatos geográficos, ele recomenda ao professor “[...] esgotar nos fatos concretos da vida cotidiana os exemplos necessários ao curso” (p. 164). Mory⁴² (1947) acompanha a linha de raciocínio, aconselhando que esse método de ensino por meio do cotidiano pode ser movimentado quando “[...] estuda-se a Geografia local, e, mais a miúdo recorre-se à observação direta, ao inquérito, às aulas-passeio” (p. 573).

Trata-se de uma possibilidade de ensino, mas também como uma obviedade pedagógica inerente à constituição da própria Geografia, que ao ter como objeto de estudo o espaço construído pelas relações entre a sociedade e a natureza, demanda que sua investigação científica advenha das condições concretas desse mesmo espaço. É nessa perspectiva que trabalha Léa Quintierre, que localiza a ciência geográfica como o campo do conhecimento com maior possibilidade de lançar âncoras nos elementos do cotidiano; pode ensinar e aprender Geografia “[...] quer pelo número de dados informativos e explicativos (relação do homem com o meio), quer através das possibilidades de trabalho prático onde dá larga margem à inteligência imaginativa e viva do adolescente” (QUINTIERRE, 1947, p. 1028).

Tanto em consonância, quanto como uma complementação, estão as palavras de Carvalho (1948), ao transmitirem que “Não há, para os vivos, maior fonte de interesse do que a vida, e os nossos alunos não escapam ao impulso de conhecer os fenômenos que a condicionam” (p. 1217). No entanto, Carvalho coloca essa afirmação como cláusula posta nos cursos de licenciatura em Geografia, visto que os jovens professores que frequentam tais formações são instigados a, desde o início, adotar tal pressuposto metodológico. Esses professores, prossegue Carvalho (1948), aprendem a saber que não são os donos do conhecimento geográfico e da sua transmissão direta, mas educadores que atuam quer na mediação dos conteúdos, quer na espera

⁴² Professor na Universidade de Paris.

do “despertar do interesse” da turma pelos fatos geográficos; posturas essas que vão ao encontro do desejo de conhecer e da necessidade de pesquisar.

Como um produto cognitivo e científico desse processo, tem-se a possibilidade de tomar a Geografia como ente constituinte de um todo, que, infelizmente, foi compartimentalizado pelos campos parcelares, “[...] como se a ciência não fosse una” (CARVALHO, 1948, p. 1217). O ensino de Geografia que tem como foco o estudo do meio pode, frente a tal panorama, auxiliar a restabelecer essa noção de totalidade enquanto entidade holística, pois, ao aproximar tanto na teoria quanto na prática a escola da vida real, engendra “[...] restabelecer as condições necessárias e, apesar da complexidade dos fenômenos, torná-los mais vivos, mais significativos, mais cheios de ensinamento ao mesmo tempo que tornados mais acessíveis aos jovens, incutem-lhes mais amor à nossa disciplina” (CARVALHO, 1948, p. 1220). Quando o professor assume que, nas idiosincrasias da realidade concreta, planos padronizados de ensino são esvaziados pela efervescência processual integrante do espaço geográfico isso o faz oportunizar “[...] a iniciativa e o imprevisto da inteligência criadora ao mesmo tempo que o senso de medida peculiar à inteligência sintética” (FICHEUX, 1950a, p. 234).

Ficheux (1950c) pontua que tornar o ensino vivo – e, por tabela, formador – necessita da atenção do professor a cada particularidade presente no meio no qual sua escola se localiza; um docente que leciona em uma grande cidade deverá ter objetivos e estratégias didáticas diferentes daquele que está atuando em pequenas comunidades. Entretanto, malgrado as diferenças entre um centro e outro, todos eles possuem, no espaço vivido das suas ações, maneiras de integrar as crianças através do ensino de Geografia. Para tanto, o professor deve estar aberto a “[...] sair da sua torre de marfim, da atividade estritamente profissional e de penetrarem no mundo movediço que os cerca” (FICHEUX, 1950c, p. 603); decisão que o fará encontrar “[...] neste mundo, não somente exemplos concretos para ilustrar as aulas, mas ocasião de demonstrar aos alunos que sua disciplina é essencialmente viva, e se mistura à vida de todos os dias” (FICHEUX, 1950c, p. 603). Premissa que só tem a trazer perspectivas formativas ao ensino em Geografia, pois faz “[...] da escola um elemento comum da vida, ao contrário da atitude vulgar e errônea dos estudantes que encaram seus trabalhos escolares como uma vida à parte, destinados a fazer um curso apenas” (FONSECA, 1963, p. 762).

Em texto editorial que abre a edição de janeiro de 1952 do *Boletim Geográfico*, a pauta é retomada como uma bandeira de atividade dos revisores do periódico; como peça essencial do que se ensina é o contato com a realidade, o qual é importante que seja “[...] sempre a fonte primeira, indispensável ao conhecimento geográfico” (p. 108). Um alerta parecido é dado por Weiss: “Uma das adequações mais importantes para o aluno é a da matéria ao meio onde êle

vive” (1961, p. 242). É a linha de argumento é elaborada por Zamorano, que coloca como pré-requisito para a motivação do aluno o ambiente local, que “[...] deve ser, com frequência, elemento de referência para estabelecer analogias” (1969, p. 132).

Tanto isso vai paulatinamente tornando-se uma verdade posta que, no mesmo ano, Carvalho (1952d) publica um artigo em que procura estruturar as recomendações para auxiliar o professor a fazer das suas aulas um palco de discussão sobre a realidade que se apresenta em torno do meio escolar. Ao dizer que é o trabalho humano que faz a produção do espaço geográfico, o autor apregoa que se comece a partir desse eixo para organizar as aulas de Geografia; por meio desse, o estudo do ambiente chega à aprendizagem do aluno nas suas características valorativas, qualitativas, específicas e locais; os alunos, então, haverão de ter interesse pelos conteúdos geográficos, estarão esses mergulhados nas atividades correntes dos homens que criam propósitos e objetivos a partir da vida que os anima. É para que o professor possa dar conta dos contextos gerados pelo espaço que emerge nas aulas uma “[...] Geografia local, começando pela vizinhança, pelo ambiente em que vive o educando, é o primeiro passo neste sentido, pois proporciona os primeiros contactos com as realidades geográficas. É de importância capital que os fenómenos concretos caiam, assim sob os seus sentidos” (CARVALHO, 1952d, p. 597). Uma premissa adotada que se alarga na construção de um posterior processo avaliativo, cuja concepção defendida por Carvalho (1952c) busca instigar no aluno sua adaptação proativa perante um dado problema que vivencia. Como qualquer realidade é processual ao invés de finalizada, o lema que acompanha o professor ao confeccionar sua avaliação é de que “educação é vida” (p. 746), logo é “[...] necessário que a prova seja dinâmica, que revele a atitude do educando diante de um tema ou um problema, isto é, diante de uma nova necessidade” (CARVALHO, 1952c, p. 748).

Posição atuante compactuada por Meynier⁴³ (1954), cuja defesa pela ação ativa da criança em cima das condições objetivas da realidade leva-o a afirmar que, uma vez “Habituada a compreender o homem e as imperfeições existentes na sociedade, a criança pode passar facilmente ao desejo de melhorar, fundado não numa ideologia qualquer, vaga e verbal, mas nas possibilidades reais do meio” (MEYNIER, 1954, p. 442). A experiência direta deve ser parte indissociável dos fazeres pedagógicos, pois condiciona intimamente a aprendizagem do aluno e “[...] os próprios materiais, objetos ou pessoas, circunstâncias ou situações, se impõem ao indivíduo e lhe transformam a ação ou as atitudes” (CARVALHO, 1955a, p. 193).

Tanto é fundamental a necessidade de as aulas serem concatenadas à vizinhança escolar que Delgado de Carvalho (1955a) preocupa-se em explicar uma série de prescrições a serem

⁴³ Geógrafo na Universidade de Rennes, França.

respeitadas quando o professor de Geografia se depara com um conteúdo no qual não pode fazer uso do cotidiano direto do aluno. Deve essa metodologia, tida por Carvalho como experiência *indireta*, ser previamente sistematizada pelo docente, que elenca os materiais a utilizar e as informações a trabalhar de modo a tornar o conhecimento significativo para o aluno. Com efeito, para que acione a “[...] atenção do indivíduo, levando-o a pensar, a resolver e a modificar o seu comportamento” (p. 194)”, a construção do conhecimento que não se apresenta concreta ao estudante tem que partir do seu conhecimento prévio e do seu interesse pela temática; como tais processos são incertos, uma vez ensinando conteúdos não-presentes na vida do aluno o professor precisa “[...] estar disposto a entrar em pormenores, modificar a sua apresentação, repetir ou prestar esclarecimentos, isto é, precisa estar ele mesmo interessado nos fatos da experiência que transmite” (p. 193).

De modo que já se torna claro que o ensino em Geografia tem como pedra angular as experiências dos alunos nos espaços nos quais vivem a vida. É esse inter-relacionamento continuado entre sujeito e meio que transforma a Geografia em um dos principais componentes curriculares na Escola Básica –na visão de Eugênia Prado⁴⁴ (1956). Para a autora, o contato que se dá entre educando e paisagem é valorativo e procedimental: o aluno aprende fazendo, e faz em vista de dados objetivos; no meio de tudo isso, a Geografia se justifica na escola “[...] tanto maior quanto maiores oportunidades der ao aluno para o desenvolvimento da sua personalidade. Este se faz por intermédio de reações contínuas ao ambiente, jamais por imposição do professor” (PRADO, 1956, p. 392). A forma com a qual a Geografia foi se atrelando à dimensão crítica de intervenção na sociedade, assumindo um papel de forjadora de sujeitos justos, ativos e solidários, é tão substancial que levou uma pesquisadora como Cabral (1958) a afirmar que “Se o conteúdo da Geografia e suas observações que envolvem, na seleção dos conceitos básicos, não resultarem em maior discernimento na conduta dos alunos, face aos problemas sociais e políticos e em maior virtude nos modos de viver, então a aprendizagem não é efetiva” (p. 536).

Para tanto, o desenvolvimento dessa consciente atitude discente envolve acatar que “A aprendizagem deve partir: do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do fácil para o difícil, do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido” (CABRAL, 1958, p. 541); pressuposto sugerido tanto por Santos (1964b) – “A teoria pedagógica ensina que a soma de conhecimentos a serem adquiridos pelo educando deve partir do conhecido para o desconhecido, do fácil para o complexo” (p. 111) – quanto em Zamorano (1969): “[...] o ensino da Geografia deve proceder do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do mais próximo para o mais distante. É óbvio, portanto, que a área adjacente tenha o dobro do

⁴⁴ Professora de História Moderna e Contemporânea na Faculdade Fluminense de Filosofia.

valor como introdução e motivação” (p. 116-117). Ou em, com o perdão da saturação, Backheuser: “O desenvolvimento da matéria se desenrolará sem entrecosques, suavemente, seguindo a marcha indutiva, do particular para o geral, do próximo para o distante, do empírico para o racional” (1946, p. 805).

Nesse vai-e-vem entre o lugar do aluno e a produção global do espaço que o anima, estarão presentes as condições contraditórias que evocam os problemas a serem resolvidos e, na mesma esfera, as ferramentas que possibilitarão a resolução desses mesmos problemas. Em um sentido até certo limite panorâmico, o fato é que, pela defesa do ensino em Geografia em prol do cotidiano do aluno, os autores do *Boletim Geográfico* foram aproximando-se dos eixos de formação discente ancorados em uma educação escolar pautada pelo compromisso social, que se desenvolve quando em contato com uma realidade injusta e desigual. A partir da segunda metade da década de 1950, passamos a encontrar posições autorais fundamentadas no combate à uma sociedade estratificada e visivelmente problemática; isso nos levaria a termos mais cuidado ao estabelecermos marcadores temporais entre uma Geografia tradicional que se dava e uma Geografia crítica que começou a existir em um determinado momento.

Para me auxiliar nessas afirmações, ilustrações podem ser colocadas à mesa. Algumas delas estão no texto de Weiss (1962). Enfatizando que já não havia mais espaço para um ensino descritivo baseado na memorização, esse professor apregoava que caberia ao pensamento geográfico qualificar a compreensão do aluno para com o lugar no qual vive; mais do que a transmissão de informações, o legado principal desse componente curricular reside no interesse pelos problemas sociais de um espaço injusto; conseqüentemente, “Nossa função como educadores pela Geografia é a de libertar o aluno por uma orientação em que êle compreenda e ponha em ação os seus próprios interesses pelo bem comum e individual” (WEISS, 1962, p. 300).

O ensino ultrapassa a lógica metodológica da passividade para avançar na compreensão dos processos, que demandam uma aproximação do pensamento científico com a realidade concreta (FONSECA, 1964a). E aí, na contiguidade entre sala de aula e vida real, o aluno vai se habituando ao mundo em que vive; consegue, então, transformá-lo. No que cabe ao professor de Geografia, na leitura política da sua prática cotidiana, pode-se fazer com que nele se “[...] desperte o ideal, a vontade de romper com o status quo, de renovar o ensino brasileiro, contribuindo com sua pequena parcela para a melhoria de nosso sistema educacional, tão necessária ao atual ciclo de desenvolvimento do Brasil” (FONSECA, 1964a, p. 207). Os conteúdos devem estar em condições de serem utilizados, como um conjunto de ferramentas, em situações que fazem parte da vida real, ao contrário dos “[...] dados informativos isolados, desligados da realidade externa, a que estão habituados os estudantes” (FONSECA, 1964b, p. 211). Dados que necessitam ser

apresentados aos estudantes, mas enquanto elementos para serem retrabalhados e discutidos pela turma; por intermédio de informações e fatos geográficos, preliminarmente brutos, é possível ao professor motivar seus alunos a empreenderem uma leitura crítica sob exemplos que podem incluir “[...] produtos alimentícios, têxteis empregados na vestimenta, objetos expostos no comércio, diversos tipos de atividades (panificação, fundição, irrigação, cultivos, criação de gado, construção, transporte, comércio)” (ZAMORANO, 1969, p. 132).

Os pesquisadores e professores que se comprometiam em pensar o ensino de Geografia já não escreviam suas palavras em folhas brancas, nem tampouco problematizavam suas práticas em alguma base flutuante. Antes pelo contrário, um trabalho que foi se fazendo nos trouxe até o ponto em que, para o final da seção “Contribuição ao ensino”, em 1970, pilares nada imperceptíveis foram edificados sobre a prática do professor. De modo que esse profissional, enquanto matriculado em um curso de licenciatura ou como leitor atento do que se fazia na esfera acadêmica, seria, ainda que panoramicamente (no pior dos quadros), ou de modo intenso (no cenário ideal), apresentado a escritos pedagógicos que não partiam do zero para compartilhar contribuições aos professores. Como a aranha que costura sua teia gradativamente, a partir da perspectiva ambiental que se apresenta, os autores da linha de ensino do *Boletim Geográfico* foram progredindo nas suas teorizações sustentando-se em dois eixos, que se negavam, mas que acabariam por complementar-se: a supressão de algo pela introdução de outra coisa. Buscava-se extinguir (ou anular, ou ultrapassar) o trabalho pedagógico nomeado como tradicional, porque era chato, enfadonho, repetitivo e desconectado da prática científica que se erigia. A estratégia de ataque era elementar: a Geografia moderna (descrever, mas contanto que se explique), que viria a desaguar na preponderância da já estabelecida Pedagogia ativa, na qual não mais será autorizado ao aluno o papel de tábula rasa de informações inúteis.

Tomando essas duas famílias argumentativas como correias transmissoras, muito do que passou a ser escrito foi sendo apresentado como um aprimoramento daqueles pilares iniciais, isto é, referendar/provar tanto mais quanto possível a insuficiência do método exercido pelo professor tradicional, quanto acrescentar possibilidades e caminhos de práxis à Pedagogia moderna. No que concerne à essa, podemos colocar recomendações como o *estudo do meio*, a *solução de problemas*, a *escola como parte da vida* e o *aluno geograficamente responsável* como fertilizantes da entidade maior que acabou tornando-se tal metodologia. Entretanto, acreditar que o aluno aprende quando age, agindo sob as condições materiais do espaço que vivencia, evocaria que se imaginasse tanto os motivos pelos quais essa premissa é a verdadeira quanto questionar se todos os alunos agem da mesma forma. Com efeito, para justificar a presença imanente da Pedagogia ativa no ensino de Geografia, haveria de se construir um amparo teórico que legitimasse

cientificamente tal posicionamento; beber na fonte de produções teóricas encontradas em outros campos, com o intuito de aproximá-las das demandas e expectativas da educação.

Estão aí, na esteira dessas indagações, a chance para que – em uma relação – as condições para que as elaborações provenientes das pedagogias psicológicas começassem a se incluir nas ordens discursivas subjacentes à Geografia da escola. Pois, talvez por uma herança positivista, mas provavelmente pela busca das verdades que trazemos do Iluminismo, não bastava dizer que o ensino e aprendizagem geográfica ocorriam a partir do disponível, das condições concretas da vida do cotidiano que pressionam os sujeitos a tomar decisões e resolver problemas de múltiplas dimensões. É preciso provar como o aluno, de fato, aprende Geografia – como que, por conseguinte, o professor deverá ter que ensinar essa disciplina.

O cuidado com a Psicologia

A leitura que faço a respeito da proximidade que a Pedagogia, e, portanto, a Geografia escolar, foram estabelecendo com as teorias psicológicas parece advir de uma tomada de posição dada por um autor, como Delgado de Carvalho; longe de isolada, corresponde a toda uma influência que foi gradualmente adentrando nos processos de ensino e aprendizagem na Escola Básica brasileira: “O aluno brasileiro, vivo e inteligente, em regra, não sabe estudar. Parece que foi esquecida umas das finalidades do ensino secundário: no colégio, deve o educando aprender a aprender” (CARVALHO, 1952, p. 326).

Essa linha de raciocínio, que detém como ponto de partida didático que o ensino de Geografia não deve prover o aluno de um excesso de informações, mas oportunizar condições para que ele saiba aprender processualmente ao longo da sua vida, encontra respaldo no terreno epistemológico tanto da Psicologia do desenvolvimento quanto na psicopedagogia escolar. Pois serão elas que irão alimentar a necessidade de construir sequências didáticas através das quais os alunos possam ser motivados; por outro lado, isso é facilitado quando se leva em conta na sala o conhecimento prévio. A partir de tal atitude docente o conhecimento geográfico pode ser construído: essa é um argumento que, referendado pela prótese da Psicologia, é frequente nos escritos dos autores no *Boletim Geográfico*.

É nessa esteira que emerge um conselho dado por Pierre Monbeig (1945, p. 163), ao sinalizar que “[...] uma classe durante o decorrer de um ano escolar conhece períodos de fadiga, de negligência e, ao contrário, outros de atividade e de entusiasmo para trabalhar”, é necessário que o professor de Geografia se aproxime do que os alunos sabem, da bagagem de conhecimentos geográficos práticos que trazem consigo à escola, e que fazem com que o mesmo

deva “[...] se adaptar aos seus alunos e pressentir o que lhes convém e o que não é possível exigir deles”. Ficheux argumenta que, pelas exigências empreendidas pelo mundo moderno que se apresentava à escola, nas aulas deve haver atenta consideração à “[...] origem dos alunos, o meio social em que vivem e sobretudo a mentalidade diferente dos povos e o nível em que se encontra entre eles a instrução pública” (FICHEUX, 1950c, p. 860). Será por intermédio dessa instrumentalização que a aprendizagem geográfica poderá acontecer, motivando o aluno, através dos seus conhecimentos prévios.

Com efeito, “O aluno deve ser interessado. Esta condição é essencial, pois, o que ele vai ouvir ou aprender deve ter conexão com o que ele já sabe. Deve existir uma necessidade ou um propósito em vista, pois, ninguém se dispõe a fazer um esforço sem que tenha uma razão em vista” (CARVALHO, 1955a, p. 193). Esse objetivo, no entanto, simultaneamente envolve 1) uma escolha realizada pelo professor do conhecimento geográfico que pretende problematizar com seus alunos (devendo vir das suas experiências práticas cotidianas); 2) levar em conta que a resolução dessa meta demanda que os alunos tenham seus saberes organizados cognitivamente pelo professor, pois, como assevera Santos, os estudantes “[...] já trazem, de sua formação e experiência, certa dose desordenada de conhecimento de natureza geográfica” (1959, p. 403). Conforme Weiss (1961), o professor que se propõe a trabalhar nessa metodologia ativa parte da realidade para avançar qualitativamente, retrabalhando suas características pelo viés da ciência geográfica; faz, então um movimento de circularidade no qual se parte do meio do aluno para se ensinar, e a ele se retorna; em um vai-e-vem entre cotidiano e ciência, “[...] parte-se de conceitos simples relacionando-os, aos poucos, a outros mais complexos, voltando sempre aos primeiros com novas contribuições” (WEISS, 1961, p. 241). Por outro lado, “Os métodos de ensino devem adaptar-se ao aluno. Conforme a idade, as experiências e os conhecimentos que êste possua, o ensino toma características diversas” (WEISS, 1961, p. 240).

Aliás, a discussão sobre a importância de motivar o aluno é um ponto de preocupação que aparece nos escritos de Arthur Bernardes Weiss (1962). Segundo esse professor, ensinar esse conhecimento engloba que sejam articulados elementos da ordem do *interesse* do aluno, quanto das *atitudes* perante o espaço *r*, através de uma miríade de *ideais* que ele pode ir desenvolvendo com o pensamento geográfico, a fim de se trabalhar na escola pelo *bem comum* da sociedade. Sem que se acople pela perspectiva didática o conjunto desses procedimentos, dificilmente, apregoa Weiss, será permitido ao aluno que *redescubra* o mundo em que vive. Dessa forma, o ensino de Geografia que nega tais princípios é um erro, “[...] pois, além de ser anticientífico, retarda a afirmação individual e social do aluno” (WEISS, 1962, p. 299). A diretriz persiste: que se faça

“[...] a correlação da ciência geográfica com as aspirações do adolescente, pois só o estudo bem orientado da Geografia dará a satisfação dos desígnios do aluno” (WEISS, 1962, p. 299).

É para dar conta e inserir-se em tal contexto que Santos (1964) coloca como pilar fundamental que o professor, antes de iniciar a elaboração do seu planejamento de ensino, tenha em vista a importância de valorizar o “*a quem ensinar*”, que produz a pergunta “*para que ensinar?*”, ambos processos dados em detrimento de “*o que ensinar*”. Isso o faz trabalhar com possibilidades educacionais que extrapolam o conteúdo formal, pois utiliza como uma mola propulsora para a aula os conhecimentos que os estudantes trazem quando chegam à escola: como explica esse autor, trata-se de um moderno método de ensino alicerçado que conjuga simultaneamente observação, comparação e correlação. Como premissa, “[...] logo, em aula, sempre que possível, tomar-se-ão por base todos os conhecimentos ou toda experiência que os alunos possuírem” (SANTOS, 1964, p. 214).

Um autor que assume essa atitude é Pedroso (1966b), porém ancorando seus argumentos nas comprovações compartilhadas pela Psicologia da educação. Isso o faz seguir a recomendação já escrita por outros professores no *Boletim Geográfico* de fazer uso das observações locais presentes no espaço escolar, como a céu, das serras, do clima local, ou a confecção, por parte dos alunos, de um mapa da sala de aula deles ou mesmo da escola. Sua proposta se legitima, no entanto, porque as classes “[...] são constituídas de pré-adolescentes, idade em que a marcha da aprendizagem tem que partir de fatos concretos e dinâmicos” (PEDROSO, 1966a, p. 485).

É importante que se frise que o atrelamento da metodologia de ensino geográfico à idade do aluno já não era e nem passou a ser novidade na seção “Contribuição ao ensino”. Alguns exemplos, nesse seguimento, podem-nos ser úteis como ilustração ou mesmo um rastro discursivo para garimpar as condições possíveis de aproximação das teorias psicogenéticas à Geografia escolar. Uma descrição dessa pauta é socializada por Monbeig (1945); para o professor da Universidade de São Paulo, é oportuno que o docente construa o conhecimento geográfico em concatenação com a idade do seu aluno; portanto, conteúdos abstratos e que envolvam processos espaciais que não sejam palpáveis não são recomendáveis a alunos que se encontram na faixa de idade entre 8 a 11 anos. Nessa, mais vale que eles desenvolvam uma noção esquemática do mundo, o que corresponde a trabalhar com a imaginação pura das crianças, prevalecendo o uso de exemplos baseados em experiências locais que eles tiveram. Esse cuidado com o aspecto etário discente vai movimentando-se de acordo com o público que o professor encontra na especificidade de cada sala de aula. Então, como consequência sucessória básica, que

[...] de 13 a 15 anos o aluno de ginásio já possui meios para compreender uma representação clássica do mundo. Por ‘clássico’ é preciso entender lógica e clareza antes de tudo. [...] Será papel do professor de colégio, com seus alunos

que têm mais de 15 anos, de apresentar uma interpretação racional do mundo. É então que o curso de Geografia poderá desenvolver no jovem o senso do complexo e do movimento. (MONBEIG, 1945, p. 168).

Ficheux (1950c) se debruça em conduzir uma discussão com o mesmo direcionamento. Embora reconheça a dificuldade que o professor de Geografia se depara ao ter que elaborar uma quantidade de situações didáticas tão diversas quanto são os conhecimentos prévios e as idades dos alunos, o autor articula tal trabalho pedagógico como alinhado aos pré-requisitos gerados pelo mundo moderno: será uma empreitada com a qual o docente haverá de ter de se adaptar: “É fora de dúvida que os trabalhos dos alunos, dirigidos pelo professor, devem corresponder à idade, ao nível intelectual e à curiosidade pessoal dos mesmos” (FICHEUX, 1950c, p. 863). Uma constatação com a qual compactua um pesquisador do porte de Delgado de Carvalho: “O ajustamento do conhecimento oferecido deve ser pautado sobre o grau de madureza do educando; sua dificuldade tem de ser proporcional à capacidade e ao nível intelectual” (CARVALHO, 1955a, p. 194). Premissa essa acompanhada por James Viera da Fonseca e Arthur Bernardes Weiss. O argumento do primeiro apoia-se no desenvolvimento da personalidade do educando, visando à construção de uma formação integral de indivíduo; para atingir esse objetivo, “O ensino da Geografia deve respeitar a idade mental do aluno e a capacidade de interesse por determinados assuntos que varia em função do desenvolvimento bio-psicológico” (FONSECA, 1955, p. 644). Para Weiss (1961, p. 240), isso naturalmente conduz ao pressuposto de que “Os métodos de ensino devem adaptar-se ao aluno. Conforme a idade, as experiências e os conhecimentos que este possua, o ensino toma características diversas”.

Mariano Zamorano (1969) conduz sua argumentação em direção semelhante; como esse autor nos explica, a Geografia deve adaptar-se ao desenvolvimento psicológico da criança, cujo momento no qual se encontra vai exigir do professor que utilize elementos concretos do cotidiano como recursos para lhe despertar a atenção. Isso se faz devido à postura da criança frente aos objetos geográficos, seu “eu” no mundo”, que nos primeiros anos da sua vida permanece restrita aos elementos cotidianos da sua vivência; com efeito, como sua noção espacial é circunscrita ao que toca e vê, isso inviabiliza uma interpretação global dos fenômenos geográficos. Recomenda Zamorano, portanto, que, na “[...] altura da evolução psicológica da criança – 11 a 12 anos – voltar a começar do ambiente local e insistir nos elementos já vistos; mas com amplo acesso às explicações e constante predisposição e estabelecer conexões” (ZAMORANO, 1969, p. 132).

Vai entrando, sem fixidez de origem, mas como elemento didático necessário, a necessidade dos movimentos de ensinar de Geografia abarcarem que a aprendizagem seja corolário de uma ordem não apenas social e pedagógica, mas biológica e psicológica. Acatar tais

premissas, segundo Santos (1961, p. 385-390), é trabalhar no sentido de oportunizar perspectivas favoráveis à atividade pedagógica, ação que envolve pensar a educação como inserida em uma participação global de todo o sujeito – detentor esse de um organismo “bio-psíquico”. Por conseguinte, “[...] resulta a necessidade de o professor lançar mão da ‘motivação’, através da qual êle canaliza as atitudes do educando para aquilo que êle pretende ensinar” (SANTOS, 1961, p. 388). Motivar a turma significa alterar continuamente a didática docente – o que inclui desconsiderar a aula tradicional; afinal de contas, como explica Antonio Teixeira Guerra⁴⁵, “O sentido auditivo absorve em média 15% do assunto exposto, enquanto que o sentido visual aprende cerca de 75%. Naturalmente o ensino moderno não pode basear-se exclusivamente no método expositivo ou no método visual. Há necessidade de uma conjugação de ambos” (1960, p. 650).

Discutindo pormenorizadamente essa junção entre Psicologia da educação e Biologia do conhecimento, Padilha (1968) delimita possibilidades para que se dirija a aprendizagem da ciência geográfica; esse autor o faz em virtude da ingenuidade do professor – aliada ao seu despreparo frente às evoluções produzidas pela Psicologia educacional – em perceber que o seu papel de “imponente orador” não apenas não se enquadra na lógica da educação hodierna, como produz um tédio permanente. Envolvendo essas questões, Padilha prossegue destacando que

Quantas e quantas aulas são desperdiçadas em 50 minutos de “discursos”, dos quais pouca coisa ou quase nada é assimilado pelos educandos. As experiências têm demonstrado que o cérebro humano guarda 10% do que ouve, 20% do que lê e 50% do que se vê. Ora, pelas percentagens vemos logo que os 10% referentes à memória auditiva, poderão ficar diminuídos, ao lembrarmos que o adolescente, por mais interessado que seja, terá sua atenção perturbada pelo estado de evolução físico e psíquico por que está passando. Os 50 minutos se arrastarão penosamente apresentando apenas uma fase de 15 minutos de verdadeira atenção. (1968, p. 56).

É preciso motivar os alunos, algo que, no entanto, apenas pode ser feito quando estamos atentos às questões que envolvem a Pedagogia, a Psicologia e a Biologia; trata-se de uma “[...] gama de forças bio-psicológicas que conduzem o indivíduo para alguma direção. Portanto, motivação é uma questão íntima, afetada pelas glândulas e pelo meio” (WEISS, 1961, p. 256). Da passagem da infância à adolescência, as características orgânicas, culturais e psicológicas vão transformando-se, de modo que os próprios entes catalisadores dos processos motivacionais vão deixando de serem os mesmos. Como explica Weiss o próprio ato motivador é instável, imprevisível, flutuante; essa conjuntura leva o docente a seguidamente estar tentando despertar a

⁴⁵ Geógrafo no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

motivação do estudante para o conteúdo geográfico. Sem dúvida, “A motivação é uma condição inerente do ser vivo-pensante” (WEISS, 1961, p. 254).



O lastro que iria solidificando-se como alavanca de futuras propostas na Geografia escolar parecia estar chegando ao seu estado de estabilidade; a partir de então, poderiam os professores pensar suas aulas a partir de uma matriz primordial, atracarem seus transportes pedagógicos em um reconhecido porto que distribuiria, dali em diante, as possibilidades processuais para se ensinar e aprender o conhecimento geográfico. Nada se faz sem o discurso, o arquivo, a matriz teórica. No que toca à ordem do discurso geográfico escolar, as âncoras já estavam firmando-se. Um modelo de professor que não mais se queria, uma didática concatenada à contemporaneidade, o cotidiano como fonte inesgotável de problematização dos conteúdos geográficos, a influência dos externos fatores biológicos e psicológicos no universo da sala de aula... Elementos todos esses que, reunidos, representavam um arcabouço discursivo nada negligenciável no que tange à formação inicial e continuada dos professores de Geografia.

Mas uma peça ainda parecia faltar nessa complexa engrenagem: a não menos que polêmica e, por vezes, inalcançável, vinculação entre teoria e prática. Corolário do arco divisório do pensamento grego antigo entre um conhecimento seguro e superior (*a episteme*), de um lado; e, de outro, da opinião não fundamentada, logo crença e/ou ilusão (*a doxa*), o fato é que, como nos ensina Veiga-Neto (2015, p. 122), prevalece até os dias atuais a perspectiva “[...] de uma realidade dicotômica, isso é, uma realidade dividida em duas partes contraditórias: uma, do inteligível; a outra, do sensível. Ou, se preferirmos: uma, epistêmica; a outra, doxológica”. Nesse emaranhado, produz-se o desencaixe materializado entre o que se escreve e o que se faz. Naqueles tempos do *Boletim Geográfico*, não parecia ser diferente. É justamente para tentar resolver, pelo menos parcialmente, os problemas desse pantanoso terreno, que os pesquisadores da Geografia escolar se preocuparam em compartilhar experiências pedagógicas que poderiam ser utilizadas na prática cotidiana do professor.

Recursos

As possibilidades didáticas sugeridas pelos autores do *Boletim Geográfico* estavam alinhadas às perspectivas que defendiam o ensino de Geografia como uma oportunidade de alavancar uma metodologia ativa, que motivasse o aluno e o tornasse autor do processo de construção do

conhecimento. Isso poderia fazer com que esse campo do conhecimento renovasse sua posição na Escola Básica, auto resgatando-se da extinção que seguidamente o ameaça. De forma semelhante, produziria no estudante uma atração pelo pensamento geográfico que, a partir do momento em que fosse parte consciente da sua vida, tenderia a se tornar umas das disciplinas com maiores chances de sucesso na educação brasileira.

O que era compartilhado pelos professores na seção “Contribuição ao ensino” corresponderia a dar conta dessa lógica. E, nesse sentido, os materiais divulgados, os exemplos sugeridos e os relatos engendrados constituem um aparato de recursos didáticos respeitável. Pois denotavam um alinhamento sólido às matrizes teórico-pedagógicas que se faziam principais na Geografia escolar; pois convidavam os leitores a pensar a didática cotidiana docente; porque, enfim, mostravam uma preocupação em atualizar os professores com o que de mais moderno estava sendo feito e discutido no âmbito do ensino.

O texto de Mory (1947) é uma ilustração para começar a nos aproximarmos dessa linha de raciocínio; segundo esse autor, a nomenclatura deve ser abolida dos processos de ensinar e aprender Geografia. Ele concatena suas ideias à atividade do aluno, cuja ação pode ser realizada por representações gráficas, reunião de coleções, discussão de atualidades, construção manual de mapas, observação da paisagem e estudo do meio, entre outros; uma aula que descreve trata do uso da “[...] pasta de papel, que não suja, e o clássico barro de modelagem devem permitir a representação de paisagens simples, nas quais etiquetas bem colocadas atestam que os termos foram compreendidos”, meios por meio dos quais “[...] o ensino da Geografia pode suscitar atividades das crianças, despertar seu interesse e liga-las a um estudo que muitas vezes parece árido e vão” (MORY, 1947, p. 573-574).

Soares⁴⁶ (1948) amplia sua discussão para questões estruturais em cada espaço escolar, especificadamente no que tange à existência de salas reservadas ao ensino de Geografia. Para esse autor, os métodos ativos e recursos variados são fundamentais; entretanto, melhor seria se estivessem como parte de uma sala-ambiente de Geografia, ou seja, o local no qual “O educando ‘sente’ ou compreende mais facilmente a matéria que estuda se estiver no ambiente dessa matéria, isto é, num recinto instalado de tal maneira, que nele tudo lembre ou estabeleça relação com a disciplina que se quer ensinar” (SOARES, 1948, p. 496). É através da sala-ambiente que a Geografia se torna simultaneamente institucionalizada e concreta aos alunos, que têm sua aprendizagem potencializada pelos estímulos e oportunidades geradas por um lugar reservado. Nesse ambiente, onde o ensino é eficiente e modernizado, os alunos encontram “[...] aparelhagem e material didáticos que lhes facilitam a aprendizagem dessa ciência, quer pela

⁴⁶ Geógrafo do Conselho Nacional de Geografia.

motivação quer pela correlação com o real” (SOARES, 1948, p. 496). Mas também Zarur⁴⁷ (1955) levantaria preocupação semelhante: conforme ele, o êxito do ensino de Geografia inclui, entre outros fatores, a existência em cada espaço de ensino de laboratórios e salas de cinema nos quais esse campo do conhecimento poderia ser melhor trabalhado. Sem que essa perspectiva se aplique “[...] não poderá ser feito um ensino consciencioso” (ZARUR, 1955, p. 432); lastimavelmente, no entanto, “[...] a quase totalidade dos estabelecimentos de ensino secundário não possui elementos para isso” (ZARUR, 1955, p. 431).

Insistindo no caráter fundamental da presença de salas de aula adaptadas ao ensino de Geografia também estão as palavras de Cabral (1958), para as quais nesse ambiente devem ser oportunizadas condições para que os estudantes realizem observações diretas e indiretas dos elementos geográficos. Urge que, nesse espaço especial, possa-se fazer um modelo laboratorial e artesanal onde sejam encontrados facilmente “[...] livros de viagens, mapas e gravuras, nos quais os alunos possam ser ativamente estudados e inteligentemente curiosos, pensando através da informação geográfica que pode auxiliá-los, esclarecendo sobre muitos problemas políticos e sociais do mundo” (CABRAL, 1958, p. 539). Além de uma sala ambientada para a Geografia escolar, a autora sugere outras técnicas valiosas para que o aluno seja instigado, múltiplas ferramentas como filmes, visitas, fotografias, gráficos, esboços, diagramas, cartogramas, cortes, estatísticas, pluviômetros, barômetros, bússolas, termômetros, etc.

Delgado de Carvalho (1952c) seria um dos autores a apresentar pormenorizadamente algumas sugestões para que o professor qualifique sua aula; para tanto, seu principal objetivo é o de motivar o aluno da Escola Básica. Esse autor delibera sobre a importância de se instituir uma Pedagogia da pergunta na sala de aula; as principais descobertas científicas advêm, em primeira instância, de perguntas que foram surgindo nos atos investigativos. Posto que “[...] as perguntas revelam o espírito de curiosidade e o grau de conhecimento do assunto” (CARVALHO, 1952c, p. 747), o professor pode planejar suas aulas levando em conta questionamentos a partir de fatos geográficos, estudados por perguntas feitas pelos próprios estudantes. Com o objetivo de movimentar tal trabalho pedagógico, algumas possibilidades são sinalizadas:

- 1) O noticiário do dia – Raramente não se encontra num jornal um trecho que sirva de trampolim ao estudo que se tem em vista. A atração que exerce o noticiário sobre os jovens é duplo: em primeiro lugar, é um acontecimento atual largamente comentado; em segundo lugar, o assunto do dia tem prestígio aos seus olhos por ser de interesse para os adultos.
- 2) O contraste – processo de fácil utilização, se apresenta com duas modalidades: o contraste no tempo e o contraste no espaço.
- 3) A relação significativa – que um fato do passado pode

⁴⁷ Licenciado em Geografia e História pela Faculdade Nacional de Filosofia. Pesquisador do Instituto Pan-Americano de Geografia e História e do IBGE.

ter com um fato presente, revelando um processo evolutivo, estimula sempre qualquer aluno. 4) A personalização – Há felizmente nos adolescentes uma tendência a admirar as grandes figuras, a apreciar o triunfo dos homens sobre as dificuldades e os obstáculos. 5) O problema a resolver – consiste em colocar a turma diante de um caso que o professor espera solucionar com o auxílio dos alunos. (CARVALHO, 1955a, p. 196-197).

Em texto posterior, Carvalho (1955b) empreenderia uma análise mais aproximativa do que considera como necessário para que se motive cognitivamente os alunos a quererem estudar Geografia. Suas proposições são enumeradas e sequencialmente desenvolvidas; o professor, a partir da escolha que faz de um material didático qualquer (que pode e mesmo deve englobar elementos orais, visuais, táteis, etc.), precisa inicialmente realizar uma sondagem sobre os conhecimentos prévios que os alunos possuem. Partindo do pressuposto, então, de que as experiências anteriores condicionam as aprendizagens futuras, movimenta o recurso de ensino que escolheu para fazer associações circunscritas a fatos geográficos. Como resultado da elaboração desses processos, o professor caminha para a aplicação final do conhecimento geográfico a uma dada situação-problema, isto é, quando o aluno elabora uma generalização, “[...] fase necessária para que se tenha alguma coisa a reter – um princípio, uma conclusão, uma ideia clara e definida” (CARVALHO, 1955b, p. 524).

O processo de generalização é compactuado por Boléu (1956), para quem uma das metodologias através das quais ele pode ser exortado se dá através dos trabalhos manuais, cujas possibilidades correspondem a ordens tanto científicas quanto estéticas, pois, simultaneamente, “[...] criam no aluno a consciência justificada de sua força pessoal, permitindo-lhe associar as ideias relativas às diversas dimensões, à forma e à natureza dos objetos” (BOLÉU, 1956, p. 287).

Podemos fazer um diálogo com as propostas compartilhadas por Eloísa de Carvalho⁴⁸ (1960); segundo explica a pesquisadora, o estudo geográfico visa proporcionar ao aluno uma visão da totalidade deve envolver situações nas quais estejam presentes pontos de vista diferentes atravessados por soluções de problemas, sendo esses contíguos às vivências dos alunos. Nesses movimentos pedagógicos, o aluno vai construindo habilidades de leitura crítica sobre a realidade; processo esse, para Carvalho (1960), recomendável pelo uso de jornais ou revistas em sala de aula, recursos que vão “[...] vai influir no educando como um elemento de grande motivação pelo fato de compreender que a matéria que estuda faz parte da vida de todos os dias” (p. 471). O uso do jornal pode disparar, conclui Carvalho, experiências enriquecedoras e significativas, pois levam os estudantes a realizar viagens reais ou imaginárias, ou a buscar soluções para problemas de ordens físicas e/ou sociais, como a conservação de recursos naturais e a ordenação do espaço geográfico. Ordenação espacial que evolui, por conseguinte, à “[...] necessidade do traçado de

⁴⁸ Pesquisadora do Conselho Nacional de Geografia.

mapas, croquis e quadros sinóticos, que tanto auxiliam o estudo desta disciplina” (CARVALHO, 1960, p. 454).

Sobre isso, Wenzel (1963) propõe que os alunos constituam coletivamente uma “imprensa escolar”, na qual serão coadunados textos de Geografia, notícias da escola e imagens com as quais se possa significar os conteúdos e motivar os alunos. No que se refere à oportunidade para a interação com imagens nas ações pedagógicas, Santos (1961) é enfático: “Não resta dúvida que a imagem é um precioso instrumento de motivação. Na Geografia, mais do que em outras disciplinas do currículo secundário, o professor pode e deve utilizá-la como elemento de trabalho” (p. 388). Parecida leitura aparece no texto de Leite⁴⁹ (1965), quando esse se debruça sob os aspectos da metodologia docente que se faz com a exposição de slides; comentando acerca dessas projeções, o autor explica que essa didática “[...] representa um rendimento extraordinário, inclusive porque as cenas sempre sofrem interferências que informam à contingência de variados fatores, a natureza e o homem gerando relações que podem ser observadas simultaneamente” (LEITE, 1965, p. 921). A aprendizagem torna-se interessante, a leitura da paisagem mais elaborada; no que tange aos conteúdos aproximados aos elementos físicos do espaço geográfico, a potencialidade dessa didática é inegável (LEITE, 1965).

Essa premissa de estudo que abarca uma leitura de textos e imagens para além do material didático convencional já estava sendo sinalizada por Cabral (1958), ao asseverar que caberia ao professor sempre que possível “[...] relacionar sempre o estudo da Geografia com a Literatura (contos, relatos, poesia, etc.) e com a História (episódios, aventuras, lendas, contos, a historiografia clássica, etc.)” (p. 541). O diálogo da Geografia com os outros componentes curriculares presentes na Escola Básica é uma proposta que Fonseca (1964) desenvolve no seu texto, onde discorre sobre como o ensino pode ser qualificado quando organizado interdisciplinarmente. Colocando essa como uma colaboração extraordinária, a articulação da Geografia com as demais disciplinas não é apenas uma sugestão pontual, mas, prementemente, “[...] uma necessidade imperiosa para o enriquecimento de informações variadas” (FONSECA, 1964, p. 212).

Para esses professores, é inconcebível que se pense a aprendizagem geográfica como tendo suporte principal no livro utilizado pelo aluno, ao ponto de uma delas declarar ser indefensável a postura de um “[...] professor que repita servilmente os textos dos livros ou se escravize ao conteúdo deles” (CABRAL, 1958, p. 548).

No artigo de Wenzel (1963) ele comentaria que a Geografia negou aos estudantes o contato com os elementos motivadores que se encontram na realidade exterior ao espaço escolar

⁴⁹ Pesquisador no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

formal. Um equívoco, posto que a aprendizagem demanda um trabalho pedagógico alicerçado em ações dinâmicas, nas quais os alunos experimentalmente empregam suas forças criativas e juvenis para dar conta de situações ímpares. Nesse movimento pedagógico, é fundamental que “[...] caiba ao aluno o principal trabalho na sua idealização, organização e execução. O professor deve limitar-se à orientação discreta” (WENZEL, 1963, p. 491). Como sugestão, algumas das atividades, denominadas por esse autor de extra-classe, podem ser as excursões geográficas, a implementação de um “clube de Geografia” na escola (em horário alternativo, a elaboração de um museu geográfico escolar – no qual haverá periodicamente exposições abertas à comunidade escolar, assim como um setor especializado da biblioteca para a Geografia (WENZEL, 1963).

A ideia da construção nas escolas de museus compostos por elementos inerentes aos estudos geográficos é partilhada de modo ampliado no texto de Fernandes⁵⁰ (1965), “O museu geográfico”. Segundo essa autora, a presença desse recurso torna a aprendizagem, simultaneamente, didática e dinâmica, isso porque tal trabalho pedagógico “[...] aumenta a aplicação e desperta o interesse do adolescente, abrindo-lhe novas perspectivas de cultura e fazendo com que ele se empenhe em adquirir ou ampliar seus conhecimentos sobre este ou aquele aspecto geográfico focalizado nos mostruários” (FERNANDES, 1965, p. 912).

Uma metodologia que, contemporaneamente, permanece sendo endereçada ao ensino de Geografia e que foi pauta dos autores no *Boletim Geográfico* tratava-se do trabalho de campo e/ou, dito de outro modo, excursão geográfica. Em alguns textos discutida panoramicamente, em outros com elogiável detalhe, essa atividade há tempos encontra-se como preocupação na prática geográfica escolar. Na seção “Contribuição ao ensino” o argumento é ainda mais válido, porque os artigos buscavam compactuar-se com a chamada Geografia moderna – alicerçados na tríade localização, observação, explicação; logo, um processo potencializado por atividades didáticas nas quais os estudantes pudessem ter contato em primeira mão com o espaço geográfico. Assim, o trabalho de campo inserir-se-ia na Pedagogia tida como ativa, na qual o aluno aprende pelo que interage e faz, através do conhecimento prévio que já possui acerca do lugar onde vive.

Pedroso (1966b) apregoa sobre a importância do professor operacionalizar tal metodologia (reconhecida com ele como afinada com os constructos teóricos do geógrafo Vidal de La Blache), explicando que a excursão geográfica envolve um planejamento prévio, no qual os estudantes desenvolvem projetos de pesquisas orientados por seus professores; execuções coletivas, isto é, situações nas quais esses alunos são instigados a resolver problemas daquele local; após o trabalho de campo, a organização de seminários, para os quais estão reservados discussões acerca dos processos desenvolvidos; e, por último, a elaboração, por parte do discente,

⁵⁰ Professora de Geografia da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

de uma monografia e/ou relatório, no qual discorre sobre os estudos realizados. Assevera Pedroso (1966b), que a excursão geográfica provavelmente seja um dos trabalhos pedagógicos que melhor se adapta aos ditames da Pedagogia contemporânea, além de motivar os alunos pela Geografia.

A validade dos trabalhos de campo geográficos é partilhada por Cantão⁵¹ (1956): malgrado esse autor reconheça a dificuldade da sua construção, tendo em vista a falta de tempo para planejamento por parte do professor, assim como de recursos de apoio adequados, sua presença na escola deveria tornar-se obrigatória. Afinal, essas “[...] ensinam a entender o meio físico e, ao mesmo tempo, despertam uma grande simpatia para com os nossos semelhantes. Criam, assim, laços de solidariedade que redundarão no fortalecimento do amor ao torrão pátrio” (CANTÃO, 1956, p. 504).

Compartilhando experiências integradas ao uso de imagens no ensino de Geografia, mas também se aproximando dos processos alavancados pelas excursões geográficas, os movimentos pedagógicos sugeridos por Leite (1956) são cuidadosamente descritos, no que tange as ações feitas após uma saída de estudos realizada pelos alunos. Conforme comunica esse autor, alguns elementos presentes no trabalho de campo devem ser enfatizados nos encontros posteriores à atividade extraclasse. Para ele, “As ocorrências botânicas, gramíneas ou paludes de arborescência fantasiosa, adquirem tonalidades verdes de sensíveis exigências. A cor da água dos rios e dos mares, dos lagos, etc., igualmente, apresentam singularidades que a Geografia não pode ignorar” (LEITE, 1965, p. 923). Nesse sentido, o trato com esses elementos demanda alguns instrumentos na aula de Geografia, como croquis e lápis de cor, por meio dos quais possa ser “[...] feito um estudo das nuances que o revestimento do relevo naturalmente exige” (LEITE, 1965, p. 921).

“As listas de fatos a observar nos trabalhos geográficos de campo”, texto de Sternberg (1946), procura debruçar-se sobre como se ensinar e aprender para além dos espaços escolares formais. Articulando atitudes que envolvem observação, descrição, registro, correlação e explicação, o autor propõe os percursos necessários para que o professor possa significar ativamente as excursões geográficas. Aparecem sugestões dadas por Sternberg que envolvem tanto o planejamento prévio do professor (visitando o local de estudo, por exemplo), como a organização dos meios de transporte utilizados com a turma.

Com linha parecida de raciocínio aparece Carvalho (1948). No seu artigo, as excursões geográficas, ainda que admita de forma utópica, deveriam ser parte principal dos estudos geográficos, acompanhando antes ou depois de executada cada unidade de trabalho do currículo escolar. Segundo descreve, “Quantas vezes não somos nós, professores de Geografia, solicitados pelos nossos alunos a realizar com eles pequenas excursões! Não há pretensão mais justificada da

⁵¹ Professor de Geografia no Colégio Dom Pedro II.

sua parte. Uma boa excursão, bem executada, equivale, a meu ver, a muitas aulas” (CARVALHO, 1948, p. 1217). Frisa o autor, no entanto, que o êxito da saída de estudo remete ao respeito do docente pelas etapas metodológicas subjacentes à tal prática, isto é, o preparo preliminar, o cuidado psicológico, a organização da excursão, a observação dirigida e, finalmente, a confecção por parte dos estudantes de um relatório final do trabalho de campo. O posicionamento de Delgado de Carvalho é o de que uma excursão geográfica não se faz pela via da improvisação – dessa forma, ele busca enfatizar que essa metodologia se difere de uma proposta recreativa e, portanto, o aluno não deve ser visto como um turista frente ao lugar que interage. Com efeito, por não se tratar de uma atividade na qual a finalidade encerre-se em si mesma, os objetivos precisam estar claros –para os alunos e para o professor (CARVALHO, 1948). Dando de conta dessas premissas básicas, o processo tende a ser alavancado e os estudantes, enquanto isso, motivados a adentrarem nas particularidades do pensamento geográfico; as excursões, ao abrangerem aspectos biológicos, físicos, sociais, históricos e econômicos, constituem-se como uma síntese, já que [...] vêm aproximar a escola da vida real, restabelecer as conexões necessárias e, apesar da complexidade dos fenômenos, torna-los mais vivos, mais significativos, mais cheios de ensinamentos ao mesmo tempo em que tornados mais acessíveis aos jovens” (CARVALHO, 1948, p. 1220).



De algum modo, uma perspectiva geral de se ensinar Geografia já parecia estar se desenhando a partir dos ditos e escritos veiculados no *Boletim Geográfico*. Sobre isso, é importante fazer uma breve retomada, para que possa avançar ao último capítulo da Parte II desta tese.

Quando me refiro à construção de uma formação discursiva subjacente à essa disciplina escolar, que normaliza ações e dizeres, estou compactuando com o que pensam Deleuze e Guattari sobre os conceitos; segundo esses autores nos explicam, eles “[...] não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céus para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 11). Ao pensar dessa forma sobre o ensino de Geografia, pontuo que suas teorias, enunciados, objetos de estudo e modalidades enunciativas (como nos mostrou Michel Foucault) vão se fazendo a partir das contingências históricas e processuais que foram dando ritmo às práticas escolares, sendo posições de mundo necessárias a dados tempos e espaços das salas de aula. Com efeito, se existe uma ordem do discurso

geográfico escolar, então nela atravessa a “[...] verdade que lhe advém em função das condições de sua criação” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 36).

Será no seio de mudanças históricas e transformações culturais que o discurso foi se modificando e se encaixando, tateando e fabricando ideias e comportamentos que deveriam ser seguidos pelos sujeitos; a partir de uma definição de ideal – nesse caso, um modelo visado de ensinar e aprender Geografia – produziu-se uma norma através da qual se constituía o seu oposto, o anormal; reconhece-se o normal e o anormal, por sua vez, por meio de regras de conduta, ditas e não-ditas, visíveis e não-visíveis.

Estou tentando sinalizar que a Geografia escolar assumiu suas escolhas, alinhou seus caminhos e foi buscando construir portos discursivos. Condições de possibilidade foram sendo dadas, gradualmente, pela negação de algo que se acreditava que era feito: a prática docente tradicional. Aquele professor de extensas aulas expositivas constituía-se na ilustração básica, linha de saída, para demonstrar o que o ensino geográfico *não devia* ser. Ficar apenas no denunciamento, contudo, poderia ser não apenas insuficiente como conseqüentemente ineficaz para se chegar àquela Geografia escolar que se queria. É na esteira dessa constatação que os autores da seção “Contribuição ao ensino” foram apontando possibilidades, investigando trajetórias investigativas e compartilhando trabalhos pedagógicos correspondentes ao que deveria ser feito. Esses professores, todos eles ligados direta ou indiretamente à esfera da formação de professores e/ou à docência na Escola Básica, foram lançando âncoras em lugares seguros que se alicerçavam não apenas no pensamento geográfico dado como moderno, mas principalmente na Pedagogia e na Psicologia escolar e do desenvolvimento. Daí emergiria o ensino ideal de Geografia.

O fato é que, no entanto, “O ideal não tem origem. Ele também foi inventado, fabricado, produzido por uma série de mecanismos, de pequenos mecanismos” (FOUCAULT, 2002, p. 15). Por conseqüência, qualquer análise discursiva deve, de algum modo, sinalizar quais os jogos estratégicos e as relações de poder que foram fazendo da produção do conhecimento o corolário processual de confrontos, intenções e assimetrias presentes no tecido social. Relações de poder com o objetivo de produzir um saber através do qual seria possível senão dominar completamente os sujeitos envolvidos em dados jogos, que se conseguisse, a posteriori, fabricar outros. Enfim, subjetiva-los, a fim de algo, para algo, em vista de uma *vontade* de. Para tanto, ascende como imprescindível que façamos as perguntas “Que estão os outros fazendo de nós? Que estamos nós fazendo de nós mesmos?” (VEIGA-NETO & LOPES, 2010, p. 163). Isso nos leva a assumir, no que toca à escola, que essa foi sendo construída e moldada para ligar seus indivíduos a processos produtivos, formativos e correccionais. Como uma grande e, até certo ponto, fábrica de sujeitos, a Geografia escolar também esteve se constituindo “[...] a partir das

próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança” (FOUCAULT, 2002, p. 122). Enfim que esse campo do conhecimento poderia ir aperfeiçoando-se, no que se refere à moldagem de sujeitos, em torno de uma totalidade almejada.

Não abdicando dos encaixes espaços-temporais nos quais estava inserida a produção acadêmica do ensino da Geografia no *Boletim Geográfico*, algumas perguntas que posso começar a fazer, de agora em diante, debruçar-se-iam nas seguintes inquietudes: O que a Geografia escolar pode fazer pela sociedade? O que os alunos da Escola Básica, instrumentalizados pelo pensamento geográfico, podem fazer pela sociedade? Enfim, que formato idealizado de sujeito se quer para um futuro de sociedade?

Mas isso tudo é assunto para o próximo capítulo.

CAPÍTULO 5:

FORJANDO SUJEITOS

Fazer algo, por meio de algum instrumento, para se produzir alguma coisa. Constatação simples que, transposta aos textos educacionais, condiciona muito do que é pensado e escrito nesse campo. Quando se colocou para discussão os pressupostos pedagógicos e científicos cujas bases dariam estatuto de seriedade à Geografia escolar, foi com a ideia de que, ao final, um cenário fosse edificado, um projeto fosse concluído. Ou, então, um novo sujeito fosse fabricado. Comprometido, globalmente consciente, ativo em prol da resolução de problemas, crítico e inquieto. O quão ambicioso, ou realista, estava sendo o ensino de Geografia ao colocar-se como forjador desses futuros cidadãos?

Parte expressiva das correntes teóricas que procuram debruçar-se sobre a escola e as suas subjacentes teorias pedagógicas acabam por dividir-se entre dois eixos centrais, distributivos do que se pensa e produz. Malgrado toda generalização seja perigosa e, a rigor, contraproducente, o fato é que não parece um erro alicerçamos as discussões sobre educação em duas bases epistemológicas centrais.

A primeira delas percebe a sociedade como uma entidade harmônica, naturalmente pacífica e que, a priori, tende à integração dos indivíduos em uma comunidade comum. Se, nessa ideia social, são encontrados casos nos quais os laços sociais estão enfraquecidos e, por conseguinte, a marginalidade se faz presente, é mais devido à ocorrência de uma situação anômala do que propriamente por alguma contradição. Em tal sociedade, a institucionalização da escola vem para corrigir esses acidentes e reencaminhar aqueles indivíduos vulneráveis à perspectiva de normalidade. No seio do Estado burguês que se erigia a partir da transição da Idade Média para a Idade Moderna, nos quais os valores democráticos eram dados como imprescindíveis para a eficácia de um contrato social entre indivíduos livres e autônomos, essa função escolar se fazia mais necessária. Difundindo a instrução, transmitindo o legado científico e compartilhando na sociedade a racionalidade, cabe à escola potencializar o original estado de convivência harmônica entre os indivíduos. Essa lógica de pensamento foi enquadrada por Saviani (1999) como pertencente às *teorias pedagógicas não-críticas*. Nelas, construía-se a leitura de que, pela escola, “[...] se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade” (SAVIANI, 1999, p. 19).

Como contraponto à essa corrente, o mesmo autor coloca as teorias reconhecidas como *crítico-reprodutivistas*. Se, na linha de raciocínio anterior, os aparelhos escolares possuíam funções corretivas, cujas competências faziam-nas capacitadas para intervir na sociedade com o intuito de corrigir injustiças, trabalhar pela equalização social e erradicar a marginalidade, o movimento crítico aqui é paradoxal. A educação não é vista como autônoma perante a sociedade, portanto

podendo melhorá-la, mas é parte inextricável dessa mesma sociedade, intimamente condicionada por ela. Como essa é ancorada no modo de produção capitalista, evocando a divisão de classes, os espaços escolares estariam concatenados à desigualdade econômica e social; dessa forma, teriam parcela de responsabilidade nos processos discriminadores desencadeados pela lógica do capital. Assume-se que a escola não fracassa, mas que, na verdade, ela é eficaz no seu papel de reprodução do modo de produção capitalista, que não é e não pode ser para todos. Podemos pensa-la, como fez Louis Althusser, enquanto um aparelho ideológico de Estado - cujo objetivo é inculcar nos alunos saberes práticos alinhados com o grupo burguês dominante -, ou como uma instituição que, na vontade de imprimir nos indivíduos a marca ideológica hegemônica, utiliza seus poderes para praticar uma violência simbólica, quando chega a “[...] impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força” (BORDIEU & PASSERON, 2014, p. 55).

No entanto, e procurando não negar – e nem discutir – a instância de verdade ou não de cada uma dessas grades teóricas, a questão é, que nesta tese, assumo um outro olhar sobre as instituições escolares. Uma terceira hipótese, por intermédio da qual uma multiplicidade de construções históricas foi sendo feitas a partir do que se chama Modernidade e, dentre elas, a invenção do que conhecemos por sujeito (VEIGA-NETO & GALLO, 2007); e, para melhor constituí-lo, a necessidade de um diferente modelo de escola, vista agora como a grande *fábrica* de sujeitos da Modernidade. Ao contrário das visões pedagógicas anteriores, aqui o sujeito não é pensado a priori, ou seja, um indivíduo com características pré-existentes a ser trabalhado pela educação, mas como um objeto a ser constituído e continuamente fabricado.

Com efeito, desloca-se a centralidade do sujeito como uma noção derivada da existência histórica, de modo que, se ele existe, é tanto mais quanto for conectado a uma radicalidade temporal. Sua origem advém, portanto, “[...] dos arranjos históricos que engendraram o pensamento de uma época” (VEIGA-NETO, 1995, p. 12). Ele é indissociável de um pensamento iluminista lastreado pelas metanarrativas da razão, da liberdade e da totalidade (LYOTARD, 1988). Malgrado se conceba o pressuposto de que o sujeito é preexistente e detentor naturalmente de características universais, alinhadas com a liberdade, a emancipação política e a autonomia, prefiro pensa-lo aqui como o

[...] resultado dos aparatos discursivos e linguísticos que assim o construíram. Aquilo que é visto como essência e como fundamentalmente humano não é mais do que o produto das condições de sua constituição. O sujeito moderno, longe de constituir uma essência universal e atemporal é aquilo que foi feito dele. Sua apresentação como essência esconde o processo de sua manufatura. (SILVA, 1995, p. 248-249).

Para além de ver como naturais as construções subjetivas que nos são transmitidas por meio dos espaços escolares, o que proponho é trazer à tona que modelo de sujeito o ensino de Geografia intencionava produzir lá nas páginas do *Boletim Geográfico*. Não tenho como premissa básica pensar o ensino de Geografia como um instrumento de conversão de sujeitos anormais à harmônica e democrática sociedade, nem enquanto aparelho reprodutor de um classicismo capitalista. O pressuposto com o qual me alinho, o de conceber a escola como “[...] a mais eficiente e ampla maquinaria encarregada de formar o que se denomina o sujeito moderno e, por aí, de formar o próprio mundo moderno” (VEIGA-NETO, 2003a, p. 213), me faz questionar os sujeitos que o ensino de Geografia quis produzir, os comportamentos pertinentes a um projeto de sociedade, a postura adequada para aqueles que fossem adentrar nos estudos geográficos.

A partir de três compartimentações argumentativas, descrevo quais seriam os sujeitos a serem formados pelos estudos geográficos. Na primeira delas, que dou o título de “Ser no mundo”, discuto como os alunos poderiam integrar-se à sociedade, envolvendo desde questões básicas como localização, até uma consciência planetária; na esteira dessa ação, em “Formação integral” mostrarei como esses estudantes, pelos conteúdos, desenvolveriam questões de hábitos, pesquisa e comportamento; finalmente, na seção que chamo de “A cidadania”, integro discursivamente as ideias dos autores do *Boletim Geográfico* a atitudes idealizadas de sujeitos que sejam comprometidos, críticos e cidadãos.

Essa divisão em seções não é, de todo modo, segmentada, pois um eixo pode ancorar-se no outro. Por certo, se o ensino de Geografia deveria promover oportunidades para que os sujeitos desenvolvam uma integralidade, isto envolveria processos tanto procedimentais quanto atitudinais.

Ser no mundo

Os conteúdos geográficos possibilitam que o sujeito se insira no mundo de maneira qualificada, transformando a realidade tanto a partir dos seus interesses imediatos quanto em prol dos bens coletivos. Essa é um tipo de posicionamento que podemos encontrar no texto de La Blache (1943), quando concorda com tal tipo de trabalho pedagógico, em detrimento de uma prática “seca” e descritiva, que não se preocupa em explicar os processos que engendram os elementos geográficos. Será tomando tais pressupostos enquanto fundamentos básicos para o ensino que os alunos poderão sentir-se interessados pelos lugares do mundo que não conhecem, significando então os conceitos pelas suas experiências e intencionalidades. Assim, não cabe à Geografia a exposição vazia de um lugar geográfico qualquer, mas instigar, por parte do aluno,

“[...] o desejo de saber onde ele se encontra, em que parte do globo, em que posição em relação a que eles ocupam, em que condições de extensão e distância em relação com aquelas que podem apreciar diretamente por si próprios” (LA BLACHE, 1943, p. 18). Desloca-se a didática da ação que enumera e nomeia, para aquela que faz o estudante sentir-se interessado por localidades diferentes das suas, que, enquanto isso, encontram-se interconectadas.

Nessa mesma lógica, explica Carvalho (1945) que o aluno, ao localizar o fenômeno geográfico, consegue ter uma visão de conjunto que abarca o elemento da Geografia em um quadro social e natural completo. Com efeito, trata-se de “[...] preparar o estudante a compreender a sua posição individual, relativa a um ambiente mais próximo, dando-lhe sentido de direção, do quadro geográfico imediato visível e próximo invisível, além do horizonte” (CARVALHO, 1945, p. 9).

O aluno vai relacionando, simultaneamente, o seu lugar a locais distantes, fazendo movimentos de raciocínio não só concêntricos, mas alternando um vai-e-vem geográfico que lhe dá sentido aos elementos da paisagem e o faz orientar-se no seu espaço cotidiano sem obscurecer o fato de que este pertence à lógica global. Esta é a leitura de Backheuser (1946), que apregoa um trabalho pedagógico no qual se vai e volta do perto ao distante, do particular ao geral, do que se é concreto para o que se pensa como imaterial. E, fazendo essa atividade, o aluno vai se integrando conscientemente à “grande comunidade humana”, o que o faz ter responsabilidades e deveres globais (FICHEUX, 1950a). Essas atitudes estão conectadas à solidariedade perante outros povos, tendo por eles respeito mútuo (ao contrário de etnocentrismo); o que cabe à Geografia partilhar com os alunos, assim, “[...] uma mentalidade mundial, fazendo-os cidadãos do mundo ao mesmo tempo que bons cidadãos de seus países, condição indispensável para uma compreensão internacional verdadeira e eficaz” (FICHEUX, 1950a, p. 233).

É na esteira desse compromisso planetário que a metodologia da Geografia que ensina não poderia ser enciclopédica, pois perante as vicissitudes globais, o mais importante acaba sendo que os estudos geográficos inculcam no aluno a “[...] noção do muito que lhe restará sempre a aprender” (FICHEUX, 1950a, p. 234). Essa noção, continua o mesmo autor, demanda que os alunos saibam que visões de outras cidades, estados e países são estereotipadas, veiculadas tendenciosamente por diversos meios de comunicação, na maioria dos casos, partidários. Ser um cidadão do mundo é estar, então, colocando as informações geográficas que recebe sob um “[...] crivo de uma crítica severa” (p. 233).

Um autor que prosseguiria os argumentos de Ficheux é Delgado de Carvalho (1952d). No seu texto, onde procura debruçar-se sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem alavancados por um intercâmbio internacional, discute a interdependência dos grupos, o que não

se resumiria às relações produtivas capitalistas, mas, principalmente, à responsabilidade ambiental coletiva. A Geografia deve, criticamente, “[...] demonstrar a necessidade de conservar as riquezas da terra, de fazê-las servir às necessidades humanas com economia, restaurando-as, na medida do possível, quando atingidas pela economia destrutiva (solos, matas, minas)” (CARVALHO, 1952d, p. 598). Cabral (1958) discute a respeito dos caracteres esgotáveis do ambiente particularizando sua análise ao setor agrícola; segundo ela, o ensino de Geografia tem que problematizar o intenso uso do solo, cuja conservação não é apenas questão teórica, mas um alerta de que, em algum momento, pode esgotar-se e deixar de produzir.

É em vista de uma perspectiva como essa que a Geografia escolar se justificaria enquanto tivesse como lastro epistemológico o desenvolvimento integral dos alunos, capacitando-os a viver em comunidade e a trabalharem dignamente em prol do progresso humano (FONSECA, 1955). O que seria, de todo modo, evitar a memorização não-processual, que toma os objetos geográficos como inexoráveis e a-históricos; uma didática ancorada nessas tradicionais e obsoletas premissas obstaculizaria que se levasse ao aluno uma “[...] compreensão do mundo, tendo dele uma imagem global, formada pelo próprio educando” (PRADO, 1956, p. 392). Tal entendimento entre lugar e mundo, continua Cabral (1958), está em concordância com uma leitura de mundo que o vê como uma unidade que deve estar sendo não apenas lembrada como exortada pela escola; segundo essa professora, os estudos geográficos na Escola Básica devem construir pontes através das quais os povos possam aproximar-se, um movimento de irmandade que se encontra na base das relações humanas. Com efeito, cabe ao professor construir coletivamente com as turmas recursos animados por conceitos de “[...] fraternidade humana universal” (CABRAL, 1958, p. 542).

Vai ficando claro que o pensamento apenas seria geográfico enquanto estabelecido como uma prática cognitiva universal, que buscase ultrapassar o postulado do parcelamento disciplinar e território-estatal em prol de uma perspectiva planetária, enxergando os povos como interconectados e os elementos ambientais como inseparáveis. Como nos explica Eloísa de Carvalho (1960), se existe um caminho pelo qual fosse possibilitada a conservação global dos recursos naturais e o relacionamento pacífico entre as populações, ele está na construção da ideia de interdependência e intercâmbio, o que poderia levar à inteligência sábia perante as riquezas da natureza. O ensino de Geografia tem um compromisso ético com a comunidade mundial, deve questionar os valores predominantes alicerçados na contradição capitalista de produção; enfim, criar condições pedagógicas para forjar um aluno “[...] consciente da vida de todos os dias, instruindo-o a respeito dos acontecimentos e sua significação, para despertar entre os povos o desejo de cooperação” (CARVALHO, 1960, p. 459).

Ou, dito de outro modo por Almeida⁵², “[...] facilitar o aparecimento da compreensão e boa vontade tão desejadas para uma paz universal, um mundo em que realmente se pudesse dizer: somos todos irmãos” (1962, p. 212). Para a autora, ser cidadão é simultaneamente trabalhar coletivamente pela pátria e pelo mundo, compreendendo a si próprio do mesmo jeito que compreende aos outros; ao fazer isso, o sujeito percebe as lutas, aspirações e problemas de outras comunidades e países como também suas, e, entretentes, a recíproca seria verdadeira. A formação escolar oportunizada ao estudante da Escola Básica não teria outra alternativa – na ordem tanto do procedimento quanto da atitude – a não ser a de buscar a integralidade, um ser e estar no mundo holístico. O aluno precisa colocar-se como um “[...] elemento ativo da sociedade, que umas tantas coisas que faça ou deixe de fazer irão prejudicá-lo ou a seus descendentes próximos ou remotos” (ALMEIDA, 1962, p. 213); pensando e agindo de maneira integrada, na ordem considerada por Almeida que vai (e volta) de um sentido estrito (o bairro, o município, o Estado, o país), ao lato (o mundo, o universo). Um verdadeiro cidadão é aquele que trabalha nas menores e maiores escala pelo progresso humano.

Fazendo uma síntese do que estava sendo escrito sobre a formação integral a ser potencializada através do ensino de Geografia, Murillo Alves da Cunha prescreve seis requisitos que podem guiar o trabalho pedagógico e proporcionar o forjamento de um modelo de sujeito demandado pelo mundo que ia apresentando. Segundo ele escreve, devem os estudos geográficos

- a) produzir a compreensão dos fenômenos físicos e humanos por todo o mundo;
- b) fazer com que os jovens compreendam e admirem os esforços de todos os povos, para o aperfeiçoamento de sua civilização criando um ideal de fraternidade internacional;
- c) preparar os educandos para uma vida em comunidade, graças ao trabalho de grupos. (CUNHA, 1962, p. 426).

Em cima de tais proposições que ascende a sugestão de Padilha (1963), ao apregoar que os educandos têm que ir sentindo apreço pelo trabalho socializado e democrático, no qual elaboram no coletivo propostas de intervenção geográfica alinhadas a um espírito de respeito mútuo, sem que o poder esteja concentrado nas mãos dos seus professores ou de alguns colegas; a liderança na sala de aula, para Padilha, deve ser continuamente alternada. Esses jovens, paulatinamente, vão adquirindo conhecimentos básicos com os quais terão condições de pensar criticamente problemas sociais e ambientais em múltiplas escalas. Levarão em conta, discute outro autor, que o espaço geográfico é o produto concretizado das “[...] influências recíprocas entre o homem e o meio”, portanto os estudos geográficos precisam dar-lhes, “[...] a consciência

⁵² Pesquisadora do Conselho Nacional de Geografia.

do valor do trabalho humano e da cooperação, e criando, paralelamente, sentimentos de respeito em relação a todos os povos do mundo em que convive” (PINTO, 1964a, p. 114).

Quando Damasceno (1965) evoca discussões a respeito dos materiais didáticos que estavam sendo utilizados nas aulas, sua crítica está nos vazios estudos geográficos presentes nesses materiais. Para ele, o livro didático no campo da Geografia é excessivamente expositivo e pouco explicativo, o que o leva ser mais um elemento de informação bruta do que, efetivamente, um veículo para formar a personalidade do aluno de modo integral. Quando esse autor propõe que os livros devem disponibilizar questionamentos que levem os estudantes a tomar a Geografia como parte da vida real, seu objetivo é defender que os alunos se sintam parte da comunidade global de produção do espaço geográfico. Existe um mundo concreto essencialmente interdisciplinar que a Geografia necessita aproximar-se, através de incentivos constantes dos quais os alunos retirarão elementos para se sentirem-se cidadãos do mundo. Cabe ao “[...] mestre despertar no educando a consciência de que todos somos membros de comunidades, integrando-o, aos poucos, na vida, bem como o despertando sobre a necessidade da cooperação internacional, apesar das diferenças geográficas existentes” (DAMASCENO, 1965, p. 319).

Mariano Zamorano (1969) constrói a premissa de partida de que existe uma unidade primordial que desencadeou a espécie humana, cujas características compactuam com ideais de solidariedade. Deve, então, ser resgatada a consciência da interdependência entre os diferentes grupos humanos; por meio do conhecimento desse relacionamento, poderão organizar melhor o uso e apropriação da natureza e dos territórios, o que tanto levaria a uma maior pacificidade quanto à manutenção inteligente dos recursos naturais. Justamente por isso, não poderia existir outros caminhos nas aulas que não aquele que operacionalizasse uma Geografia “[...] encarada com sentido dinâmico e visão de futuro, a fim de que quem a estude se inteire da grande tarefa atual dos seres humanos na construção, em diferentes escalas, do mundo do futuro” (ZAMORANO, 1969, p. 117). O aluno, sobremaneira, deve perceber-se como detentor de uma intransferível responsabilidade perante o seu lugar geográfico, que também é mundo.

Vai clareando-se quais potencialidades subjetivas poderiam e deveriam ser alavancadas pelo ensino de Geografia. Uma primeira base de apoio seria concebê-la como útil a algo, como fundamento para se movimentar uma dada maneira de se ser e estar no mundo. No *Boletim Geográfico*, a maioria das construções argumentativas ia justificando-se no que tange à existência de uma unidade global que deveria não apenas ser construída e/ou atribuída, mas também resgatada. Se a Geografia escolar que se fazia não dava conta mais desse pressuposto, qualquer noção psicopedagógica deveria partir de ações que fizessem os alunos sentirem-se autores dos processos de ensino e aprendizagem, verem-se como membros transformadores da realidade. Mas tal

realidade, de todo jeito, só poderia existir na sua totalidade, na interconexão entre naturezas, ambientes e culturas que extrapolariam as inventadas fronteiras Estado-territoriais. Pois o fato é que, do contrário, questões cruciais – as guerras, em alguns momentos, mas a conservação dos recursos naturais, principalmente – ameaçariam o próprio futuro da humanidade.

Os indivíduos, desde as mais tenras idades, deveriam ser incentivados a colocarem-se como membros ativos de uma comunidade planetária, construindo tal responsabilidade por intermédio do ensino de Geografia. Cidadãos do mundo, comprometidos com as prementes questões ambientais e treinados para solucionar problemas envolvidos por múltiplas dimensões, do local ao global, *lugar-mundo*. A Geografia escolar não estava se desgarrando dos seus objetivos historicamente iniciais, isto é, orientar-se e localizar-se para melhor observar e descrever. Ainda o fazia, mas a própria orientação só passaria a fazer sentido quando inserida em uma escala de maior amplitude, entremeada por questões ambientais, sociais, políticas, etc. Novos sujeitos estavam sendo requisitados por outro mundo que parecia anunciar-se: interconectado e, por isso mesmo, problemático. A sociedade voltava a olhar para instituições escolares de uma maneira atenta e solicitando para sua principal fábrica sujeitos localmente responsáveis e globalmente comprometidos. Pelas próprias características do seu objeto de estudo, não haveria como não estar a Geografia incluída no papel de produzir novas personalidades. Se cabia de fato a ela tal incumbência e se teria de fato potencialidade para exercer tal encargo, essa pauta não interessava aos escritos da seção “Contribuição ao ensino”. Ao contrário, os moldes por intermédio dos quais os sujeitos do futuro seriam manufaturados já estavam, como cláusulas naturais, postos. A preocupação estava em, por respeito a isso, edificar categorias, como artesanalmente formatá-los.

Formação integral

A correspondência ao termo integral está relacionada às ações atitudinais que podem ser internalizadas pelos sujeitos, segundo os autores do *Boletim Geográfico*, através dos estudos geográficos. É interessante de se analisar que, em parte com relevância, em outras panoramicamente, aqueles que pensavam o ensino de Geografia evocavam um ideal projetado de sociedade que poderia ser operacionalizado por sujeitos que soubessem ser disciplinados, flexíveis e, principalmente, criativos. Isso significa que, de fato, *escolhidos* conteúdos deveriam ser usados de uma *certa* forma por *dados* sujeitos para *determinados* fins. Já vimos como os conhecimentos geográficos haveriam de estar presentes na Escola Básica: trampolins para trazer a realidade para dentro da escola e fazer do lugar ponto de partida dos processos de ensino e aprendizagem. De forma semelhante, o finalismo incrustado na educação geográfica,

fundamentado pela premissa segunda a qual o mundo é uma comunidade interconectada que evoca compromissos globais, dava sólidas cartas argumentativas.

Esse imaginado mundo, construído a partir do pensamento geográfico que se aproximava da escola, envolveria, no entanto, sujeitos competentes em fazer transformação. Aqueles que escreveram na seção “Contribuição ao ensino” foram tabulando, paulatinamente, os valores conjurados a dadas perspectivas que respondiam a demandas que, de uma certa forma, eles próprios criaram e/ou, até certo limite, estavam reproduzindo.

Delgado de Carvalho (1948) procurou criticar a divisão interdisciplinar que tanto fazia da Geografia uma atividade reducionista, quanto impedia que se pensasse responsabilmente o mundo enquanto um acoplamento de elementos holísticos e interdependentes. Neste texto ele discorre sobre as potencialidades das excursões geográficas para fundamentar tais processos atitudinais; neles haveriam de estar presentes questões disciplinares alinhadas ao eixo do corpo; ou seja, práticas individuais pelas quais os alunos deveriam aprender a se portar na escola para colocarem-se competentemente no mundo. Sobre isso, o autor é taxativo: “[...] é bom os alunos serem cedo treinados nos bons princípios da autodisciplina, da ordem e da conformidade às decisões tomadas, da obediência aos sinais e chamados” (CARVALHO, 1948, p. 1218). Na esteira dessas internalizações, os estudantes poderiam ir construindo hábitos alavancados pelo disciplinamento a que se submetem e são submetidos; alguns deles partem de que possa o professor de Geografia “[...] proporcionar aos alunos, como o fazem todas as disciplinas científicas, hábitos de trabalho, de estudo e uma iniciação ao método científico” (FICHEUX, 1950d, p. 384).

As atividades subjacentes à iniciação científica na escola foram pauta de preocupação nos textos sobre ensino de Geografia no *Boletim Geográfico*. Os estudos geográficos deveriam servir como molas propulsoras para instigar no aluno a elaboração de estratégias que pudessem solucionar os problemas do seu entorno e, com efeito, “[...] torná-lo um cidadão útil à comunidade” (PINTO, 1964a, p. 114). É por isso que, explica Pinto (1964a), os conteúdos devem ser ao mesmo tempo informativos e formativos, visto que, mais do que uma cabeça cheia de matérias, o legado deixado pela Geografia aos estudantes é a possibilidade de construção integral da sua personalidade. Reeder (1950) equilibra esse processo ao reverberar a seguinte tese: “Ensinar as crianças a pensar em vez de memorizar tornou-se o fim principal dos exercícios escolares. Isto não quer dizer que não se exija a aquisição de conhecimentos exatos, nem que se considerem os dados de pouca importância” (p. 1112). De ponta a ponta, pode-se encontrar nas entrelinhas dessa afirmação a defesa do *aprender a aprender*.

E para dar conta desses compromissos atitudinais ancorados no espírito científico Ficheux (1950d) é particularmente atento: mesmos os fatos mais simples e discretos do cotidiano contêm características que podem ser utilizadas para que os alunos possam ir refletindo cientificamente acerca de porque elas são o que são, e como poderia ser possível qualitativamente melhorá-las. De forma que a construção de um espírito científico está ligada às possibilidades de solucionar os problemas presentes na sociedade, que também é mundo; é incumbência do ensino de Geografia dar condições para que o aluno seja um patriota e um cidadão global. A iniciação científica é fundamental, pois o aluno de Geografia, “[...] ao mesmo tempo que adquire a experiência do mundo onde terá de viver e agir quando adulto, exercita a sua faculdade, adquire hábitos mentais que o habilitará mais tarde a observar, a julgar com lucidez e com espírito crítico e compreensivo tudo que vir em torno de sua pessoa” (FICHEUX, 1950d, p. 387).

Em artigo no mesmo ano, Ficheux (1950b) disserta com maior especificidade acerca dessa temática. O estreitamento do sujeito com o mundo por meio da luneta conceitual geográfica deve ser feito de forma investigativa, minuciosa, na qual lentamente o aluno vai aproximando-se dos elementos da Geografia; estes são superiores ao cotidiano simples, que precisa ser retrabalhado. É desse modo que o processo científico é acionado, quando se pode “[...] ver menos coisas, mas vê-las melhor” (FICHEUX, 1950b, p. 608). Carvalho (1952b) discute as possibilidades criadas pela Geografia no que toca ao método científico elencando as mesmas estratégias: que os alunos vejam o espaço local como detentor de características interdisciplinares e multiculturais; o que existe nas formas geográficas é resultado de intenções e ações locais, regionais e globais. Esse autor partilharia algumas experiências que realizou nesse âmbito, sendo elas alavancadas por alguns pilares didáticos; para Delgado de Carvalho (1952b), o ponto de partida para a construção do pensamento científico na escola se dá pela motivação do estudante, cuja curiosidade deve ser tanto valorizada quanto atizada. A partir disso, que indiscutivelmente possui um caractere de ludicidade, os componentes presentes no lugar podem ser percebidos como substratos materiais de processos dados pela Geografia; a ciência está atrelada às chances que o professor dá para que o cotidiano seja modificado pela turma. Neste retrabalhar estão contidos aspectos intervencionais, que começam a acontecer quando, nas aulas, as sequências didáticas procuram “[...] a tendência à auto expressão criadora” (CARVALHO, 1952b, p. 232). É fundamental que os estudantes façam, ao contrário de serem colocados no papel de receptores de informações, trabalhos investigativos que vejam o lugar como espaço geográfico, portanto como produto histórico material e sujeito a mudanças estruturais; nesse sentido, o método científico escolar se justifica como uma porta aberta para que os alunos desde cedo aprendam a pensar no

progresso humano. Isso, contudo, depende de um lastro holístico, pelo qual consiga-se “[...] levar ao espírito do educando a noção de multiplicidade” (CARVALHO, 1952e, p. 455).

Se o progresso científico só se dá através de atividades investigativas nas quais os objetos são escrutinizados, segundo supõe Meynier (1954), então a Pedagogia ativa é ainda mais premente que se desenvolva nas aulas de Geografia. Defendendo o uso dessa metodologia enquanto possibilidade de modificação da realidade, o autor diria que, nessa didática, as vantagens intelectuais são inegáveis, pois

[...] jamais o aluno permanece passivo; o que aprendeu assim conserva com maior facilidade. Exercitou a sua inteligência, sobretudo, seu senso de pesquisa, sua curiosidade intelectual; ainda mesmo que esqueça os fatos em si, conservará um método de trabalho e um alargamento da mente úteis para todas as matérias. (MEYNIER, 1954, p. 444-445).

Cunha (1962) coloca suas prescrições acerca de que características individuais podem ser potencializadas pela Geografia escolar: seu objeto de análise deve abraçar uma visão em conjunto dos fenômenos geográficos, o que significa pré-condição para que os alunos façam investigações científicas. As recomendações desse autor caminham no sentido de colocar o aluno como sujeito aperfeiçoador da sua vivência espacial, um “[...] contacto com a vida; uma vez que ela se desenvolve no espaço geográfico” (CUNHA, 1962, p. 425). Essa vida, eminentemente geográfica, pode ser sentida tanto materialmente quanto por meio de trabalhos artísticos que os alunos podem elaborar fazendo uso dos conceitos. De forma que eles precisam sentir-se sensibilizados pelos processos subjetivos e concretos que correm na realidade imediata; essa ação pode ser fomentada pela atividade dos educandos, que, ao se autodisciplinarem geograficamente, tornam-se sujeitos atuantes na sociedade. É por isso que o professor tem que ensinar sua matéria oportunizando aos alunos momentos nos quais eles elaborem “[...] cartas, modelados, descrições, investigações e observações, etc.” (CUNHA, 1962, p. 426).

A iniciação de um pensamento científico por meio dos estudos geográficos passa pela ultrapassagem da simples informação pela formação do educando na sua dimensão integral – essa seria uma preocupação de Santos (1964). Conforme ele nos explica, qualquer metodologia que se faça pensando no progresso da humanidade tem que estar em consonância com um modelo de sujeito acoplado “[...] no meio social, biológico e psicológico de sua época” (p. 213). É a partir dessas constatações que o aluno – enquanto cidadão consciente e proativo -, reflete acerca do “[...] meio em que vive através da compreensão dos problemas e dos valores, da realidade nacional e das peculiaridades regionais”, uma filosofia educativa presente nas palavras de Pinto (1964b, p. 396).

Semelhante debate é encontrado em Zamorano (1969). Deliberando sobre a premência das metodologias de ensino concatenarem-se aos fundamentos científicos alicerçados nas ações de observar, generalizar e recapitular, um começo de trabalho pedagógico que intenciona introduzir os alunos na “verdadeira iniciação científica” está na elaboração de atividades nas quais eles “[...] deverão responder aos comos e porquês e, em suma, dedicar-se a trabalhos de análise e sínteses” (ZAMORANO, 1969, p. 121). Nessas atividades é recorrentemente frisado pelo autor que a realidade não seja compartimentalizada, mas tomada como uma concretude de conexões imediatas que a animam. Aliás, o reconhecimento da Geografia como ciência, segundo Zamorano, pressupõe que não se abdique do seu caráter explicativo e questionador da paisagem.

Simultaneamente científico e com personalidade integral, eis o cidadão idealizado a ser evocado pelos estudos geográficos na Escola Básica. Um sujeito que vai se autodisciplinando e fomentando sua criatividade na busca de melhorar a sociedade em que vive e que, na esteira disso, qualifica coletivamente a grande comunidade que é o mundo. Perspectivas que podemos pontuar como transversais ao longo dos textos sobre educação no *Boletim Geográfico* e que não estavam desligadas do que se escrevia na Pedagogia brasileira convencional. O ensino de Geografia deveria passar por uma reformulação demandada pelo mundo contemporâneo, que requisitava sujeitos diferentes do que até então a escola produzia.

Em convergência com esses prismas argumentativos, podem ser encontradas no artigo publicado por Pedroso (1966b) partilha propostas por intermédio das quais a Escola Básica fosse mais formativa daqueles sujeitos alinhados aos requisitos do século XX. Erigindo suas ideias a partir de valores democráticos, uma sugestão é que o professor recrie na sua instituição um clube geográfico, que aparece como uma representação em menor escala da complexidade que é a vida em sociedade. Quando os alunos se reúnem em espaços como esse, o espírito de cooperação é instigado, ainda mais que, pensando no prol do coletivo, os alunos têm oportunidades para exercer sua iniciativa individual. De forma semelhante, a manutenção do local, no que tange a questões estruturais e físicas, possibilita que os alunos deem valor à vida em comunidade e ao patrimônio público coletivo; esse equilíbrio patrimonial evoca um diálogo constante entre outras instituições (escolas), o que, nas palavras de Pedroso (1966b), significa um ideal de bem comum. Esses processos correspondem à concepção de que a Geografia escolar tem que “[...] proporcionar ao estudante alguma experiência de vida democrática, colaborando, destarte, na formação do futuro cidadão” (PEDROSO, 1966b, p. 591).

Até este ponto, já parece ser possível identificar pelo menos dois pilares argumentativos fundamentais ao mundo que se apresentava como pano de fundo à escrita da “Contribuição ao ensino”. De um lado, havia um mundo pacífico e integrado a ser alcançado, talvez um prenúncio

do que se chamaria de globalização; os alunos deveriam ser exortados a construir uma consciência de totalidade, concebendo as culturas como interdependentes e os recursos naturais como elementos a serem explorados com cautela, visto que suas fronteiras extrapolavam a artificialidade dos limites impostos pelos Estados. Os sujeitos a serem requisitados pelo século XX eram cidadãos do mundo e responsáveis pelas suas comunidades. Em alguns textos do *Boletim Geográfico* de maneira mais contundente, em outros de forma panorâmica, o fato é que a ideia de responsabilidade coletiva pela totalidade que se é o mundo era ponto pacífico nas discussões. Caberia à Geografia escolar, como tema transversal, dar conta de formar esses sujeitos que se localizam no mundo à maneira de pertencimento.

Os alunos, uma vez comprometidos nas complexas questões globais, deveriam construir habilidades para intervirem qualitativamente nessas mesmas questões. Como pessoas disciplinadas – ao mesmo tempo em que criativas –, estaria nas suas mãos o devir científico e tecnológico tão necessário ao mundo problemático com o qual se deparavam. O ensino de Geografia deveria contribuir para que os alunos produzem conhecimentos novos a partir das condições materiais existentes na sociedade; que fossem estimulados a desde cedo adquirirem iniciação científica e gosto pela inovação. Sendo que os princípios que se desenhavam hegemonicamente compactuavam com uma premissa de aprendizagem ativa, logo condicionada pela ação autoral do sujeito, todos os caminhos pareciam se deslocar para o mesmo destino.

Mas, antes de fechar este capítulo, algumas arestas ainda precisam ser aparadas. Refiro-me a que problemas específicos aqueles sujeitos integrais e iniciados na metodologia científica deveriam debruçar-se. Se até agora foi descrito *que* modelos de sujeitos teriam que ser fabricados pelas escolas, e *como* poderiam ser manufaturados, a última ponta dessa empreitada seria justificar *para que* eles seriam utilizados.

Cidadãos & Críticos

Quando os artigos sobre Geografia escolar no *Boletim Geográfico* procuravam enfatizar que o ensino informativo deveria ser substituído pelos valores formativos, os autores referiam-se a forjar sujeitos que fossem críticos, pois apenas através de uma postura de questionamento do espaço geográfico tanto a cidadania poderia ser exercida quanto o comprometimento com a pátria tornar-se-ia atividade básica. A crítica significa uma atitude de reflexão, um descontentamento com a informação simples que não é problematizada pelo aluno; ele deve se sentir incomodado com algum dado recebido e procurar investigá-lo. Uma eficaz síntese dessas intencionalidades é deliberada por Ficheux (1950d, p. 386) ao propor atividades nas quais o

espírito crítico da criança pode ser estimulado: “[...] de um lado com a crítica das fontes, da informação, o hábito de ver as coisas de maneira clara e completa; por outro lado recorrendo constantemente à noção de causalidade”.

Segundo discute esse autor, ao acatarmos a premissa de que a Geografia escolar pode integrar o sujeito à sua comunidade, tanto estaríamos descartando o determinismo geográfico simplório que sonega as possibilidades de qualificação social quanto, em sentido inverso, conseguiríamos mostrar para o aluno que a realidade material é produzida por conexões diversas, ela não é inexorável, mas em constante transformação. O aluno que concebe criticamente o seu cotidiano passa a se sentir responsável por ele e procura melhorá-lo; dá-se conta de que o que recebeu é um legado histórico do trabalho realizado por seus antepassados, existe um compromisso afetivo e social do qual é parte indissociável. A Geografia deve mostrar ao estudante que “[... o lugar que ele ocupa como indivíduo, com liberdade de pensamento e, em parte dos próprios atos, sobretudo como cidadão do seu país e do mundo” (FICHEUX, 1950b, p. 610). Ser um cidadão crítico evoca que o aluno não se veja como centro do mundo, que procure descentralizar-se e estar atento a outros pontos de vista, pois é fundamental que compreenda a “[...] a realidade do mundo com suas exigências e possibilidades, e da mesma forma os deveres que incumbem a juventude para com o futuro” (FICHEUX, 1950b, p. 611).

Delgado de Carvalho, ao postar o eixo da produção do espaço geográfico pelo trabalho, partilha o ponto de vista de que o ensino geográfico tem que estar sustentado pela solução dos problemas engendrados pelo modo de produção capitalista. Levando em conta que são os “[...] os problemas da vida humana que justificam os estudos geográficos e que, por conseguinte, os devem guiar” (CARVALHO, 1952d, p. 597), a escola precisa aproximar-se dos processos que dão sentido à problemática vida que se tem no espaço global, e que tem que estar sendo alimentado por um fundamento de consciência social. Esse professor coloca que os sujeitos têm que ir construindo sua consciência acerca dos problemas ambientais e da situação dramática dos diferentes povos ao redor do mundo, situações que foram engendradas pelas idiosincrasias do espaço geográfico. Esse é interconectado e multidisciplinar: qualquer estudo geográfico, com efeito, deve estar compromissado com a ideia de cooperação mútua e solidariedade global. Ao colocar que “A distribuição geográfica das riquezas e do poder é de impressionante instabilidade” (p. 598), Delgado de Carvalho (1952d) aponta para a aprendizagem geográfica tomada como um fenômeno de respeito à diversidade.

Não é ao autorizado ao ensino da Geografia que subtraia das suas preocupações educacionais questões da sociedade que estejam à espera de serem resolvidas. Trata-se de problemas de ordem, explica Monbeig (1955), no âmbito local, alinhadas com uma ideia de

civismo; na perspectiva global, com pressupostos éticos-morais. É por esses motivos -, que visam trabalhar pelo progresso e melhora planetária, que a Geografia deve permanecer, na leitura de Pierre Monbeig, como presença cativa entre os componentes curriculares subjacentes à educação básica. Não podemos esquecer que “Se queremos cidadãos que sejam do mundo atual, e não do mundo de ontem; se quisermos ter cidadãos preparados para ajudar a resolver os problemas do Brasil” (MONBEIG, 1955, p. 426), os estudos geográficos devem ser defendidos.

Os sujeitos projetados pela educação geográfica estariam ancorados em duas bases complementares de atitude, sendo uma delas correspondente ao patriotismo e responsabilidade pelo país, e, de outro lado, uma consciência de fraternidade global quando os sujeitos se veem como partes fundamentais de um todo. Essa é uma perspectiva de trabalho que se localiza no artigo de Cabral (1958), quando pontua a obrigatoriedade de o ensino de Geografia “Despertar e desenvolver o amor à pátria, e, através do estímulo ao sentimento americanista, levar o aluno a um sadio propósito de compreensão e fraternidade universal” (p. 543). É indispensável à didática docente colocar o estudante como agente principal do processo de construção do conhecimento e, assim, arquiteto da sua aprendizagem. É através desse pressuposto, segundo o qual o professor de Geografia oportuniza as condições motivadoras por intermédio das quais o aluno se protagoniza, que ele se desenvolve integralmente (CABRAL, 1958). E, com esse processo, tanto a convivência harmônica com o seu espaço vivido é possível, quando, de outro modo, seu dever cívico-ético é potencializado, posto que “Só se ama o que se conhece. Conhecendo-se bem, ama-se melhor” (CABRAL, 1958, p. 542).

Nessas duas formativas pedras angulares vai desenrolando-se a comunicação de Arthur Bernardes Weiss (1961). No início do seu texto já é apontado a insuficiência do método descritivo e mnemônico no ensino de Geografia, visto como desconectado de dos aspectos formativos subjacentes à ciência geográfica; essa estaria atrelada epistemologicamente à vontade de integrar o sujeito à comunidade onde vive para modificá-la. Desse modo, a escola é pensada mais como trampolim para que os alunos aprendam a usar o que aprenderam em situações construtivas, do que como local de transferência de dados. Enfim, que não se projete educacionalmente a modelagem de “[...] de formar geógrafos-mirins, especialistas em agrotecnia, mas fazer com que o aluno saiba e possa participar da vida que o cerca” (WEISS, 1961, p. 252).

O ponto de vista colocado por Weiss sugere um pensamento geográfico escolar que internalize nos sujeitos hábitos de disciplinas que incluam desde primordiais hábitos de limpeza quanto tomada de decisões eticamente corretas. O cotidiano tem necessidade premente de obrigações individuais que são responsabilidade da escola, que “[...] deve educar seus alunos preparando-os para exercerem com utilidade suas obrigações de cidadania” (WEISS, 1961, p.

239). Dentro dessas obrigações, tomadas como universais e globalmente recomendáveis, estão incluídas nas metas da Geografia discutir com os estudantes da Escola Básica valores e atitudes de “[...] compreensão e tolerância dentro da classe e em relação aos povos do mundo, principalmente nos setores racial-religioso, pelo respeito às tradições alheias” (WEISS, 1961, p. 253).

Em texto no ano seguinte, Weiss alargaria a discussão: ao colocar que a função geográfica é inestimável à criação de valores críticos e formativos – “Na atividade educativa, são as atitudes os motivos mais importantes a formar no aluno” (1962, p. 297) -, o autor vai metodologias nas quais os alunos organizam-se coletivamente à vista de debater a importância da diversidade de opiniões, o respeito ao comportamento do próximo, a tolerância ao outro e a crítica feita enquanto caminho auxiliar à sociedade. O ensino deve ver, explicar e aproximar-se da realidade pelo que ela é, sem maquiagens ou deformações ideológicas, para ligar o educando ao mundo em que vive; a partir disso, pode-se “[...] aliviar e combater os preconceitos raciais, e religiosos, dar a sensibilidade pelos problemas das classes menos favorecidas” (WEISS, 1962, p. 301).

As palavras de Zamorano (1969) se incluem nesse âmbito. Ao discorrer sobre consequências universais das contradições do modo de produção capitalista, esse autor coloca que “[...] grandes problemas da fome, da miséria, da elevação do nível de vida e o aprimoramento espiritual dos indivíduos” (p. 119) pedem por urgente solução, e que qualquer expectativa de um futuro melhor dependeria da existência de sujeitos comprometidos com o progresso humano alinhado às premissas da dignidade, da coexistência, do respeito mútuo, etc. Em menor ou maior grau, a Geografia escolar surge como elemento crucial para a formação de uma melhor sociedade.

Cunha (1962) assevera que, interdisciplinarmente, esse componente do currículo vai proporcionando aos alunos elementos através dos quais eles vão percebendo-se como cidadãos do mundo, transformadores da realidade presente e construtores do futuro que se anuncia. No caso do Estado brasileiro essa abordagem metodológica é ainda mais necessária, posto que, devido à perspectiva geográfica que se apresentava, caberia ao professor “[...] incentivar o interesse pelos problemas nacionais, mostrando o papel que cabe ao estudo da Geografia como ajuda ao seu equacionamento, notadamente num país em que se desenvolve” (CUNHA, 1962, p. 426). Padilha (1963) não desviaria de tal sugestão; segundo seu ponto de vista o Brasil, muito embora o progresso econômico nas últimas décadas e a subsequente alternância de status na geopolítica mundial, carecia de certo espírito democrático e trabalho socializado característicos às principais nações do mundo. Entre os compromissos, estaria a questão socioambiental – no que toca tanto à conservação dos recursos naturais quanto à distribuição assimétrica de terras -, um panorama que colocaria entre as atribuições da Geografia “Incitar nos educandos o espírito de

compreensão para com os problemas de nossa economia agrícola mostrando-lhes as consequências da monocultura, o problema do latifúndio, da conservação do solo e defesa da produção agrícola em função concorrência externa” (PADILHA, 1963, p. 770).

As atitudes condizentes com os ideais republicanos de cidadania e democracia deveriam estar atreladas às premissas de respeito à pátria brasileira. Uma questão dessa ordem não passaria em branco nas leituras empreendidas pelos autores do *Boletim Geográfico*. Pois seria paradoxal, e até contraproducente, que esses professores evocassem uma Geografia escolar como solucionadora de problemas, de um lado, e o lugar do aluno como ponto de partida para construir o conhecimento, de outro, se ambos não estivessem concatenados a medidas educativas que tendessem a formar sujeitos que amassem o seu município, o seu Estado, o seu país. Nesse âmbito, podemos afirmar que nos escritos desse periódico tópicos nos quais o patriotismo estivesse presente não eram raros: a Geografia escolar estaria autorizada a pensar em estratégias para produzir sujeitos que louvassem o país. Algo que, todavia, não aparecia de forma enfadonhamente ufanista ou ancorada em um exacerbado de nacionalismo. Uma denotativa constatação é encontrada no aviso de Santos, quando coloca que, nos estudos geográficos relacionados ao Brasil, devem estar presentes, em conjunto, “[...] a verdadeira consciência patriótica livre de preconceitos desairosos e de ufanismos tolos; o hábito do estudo sistemático e da articulação, em sequência lógica, de problemas diversos” (1964, p. 215).

Asserção que, de modo congênere, está compactuada por Pedroso (1966b), ao colocar que a Geografia tem que promover “[...] um conhecimento mais exato da realidade brasileira, dentro do mais justo possibilismo, sem os excessos de um ufanismo inconsequente, nem os graves erros que um pessimismo exagerado costuma acarretar” (p. 598). E, inserido dentro desse contexto, emergiriam as relações democráticas tão caras e fundamentais à pátria brasileira; premissas prementes por intermédio das quais “[...] o professor conseguirá despertar o interesse do estudante pelos homens e coisas do Brasil” (p. 597).

Talvez já possamos inferir sob quais auspícios os teóricos da Pedagogia geográfica escolar organizavam suas matrizes argumentativas quando se referiam aos procedimentos, atitudes e valores concernentes aos sujeitos idealizados, organizados, autodisciplinados e regrados pelos valores democráticos mais nobres que pareciam poder existir por aqueles dias. Sujeitos interdisciplinares e globalizados, conscientes de que o seu lugar geográfico e cultural não é nem melhor nem pior que qualquer outro, mas diferente; lugares que, mesmo distantes, carregam conexões que os fazem interdependente da grande rede planetária. Sujeitos responsáveis pelo seu país e comprometidos com a paz e a dignidade humana mundial, pois apenas através desses fundamentos questões urgentes como as que se referem aos recursos ambientais e naturais

poderão ser epistemologicamente pensadas, discutidas e solucionadas. Sujeitos críticos, que não romantizam a realidade, o Estado e o país, mas procuram vê-los como eles são, nas suas contradições e injustiças; e que, na esteira dessas constatações, irão debruçar-se em crucias temáticas (a fome, a pobreza, a desigualdade) para resolvê-las, arrefece-las, transforma-las.

Professores e alunos de Geografia que passaram a receber, sem que soubessem ou sequer tivessem pedido, uma pesada bagagem de atribuições morais com as quais, a partir de um certo momento, deveriam aprender a lidar naturalmente. Ou a, talvez, *escrever que e dizer que* lidavam com isso naturalmente.



Ao final desta Parte II da tese, é chegado o momento de recapitular algumas questões levantadas ao longo dos últimos.

No primeiro momento de aproximação com os textos pedagógicos presentes no *Boletim Geográfico*, procurei descrever como o ensino de Geografia era concebido pelos autores que publicavam na seção “Contribuição ao ensino”. O que foi sendo colocado por esses autores, desde os primeiros artigos, em 1943, até a rarefação textual que se encerrou em 1970, foi um quadro assustador. Conforme vimos, os estudos geográficos que eram feitos nas escolas eram desconectados da moderna ciência geográfica que se anunciava (enquanto metodologia), por um aspecto, e das renovadas correntes pedagógicas que predominavam nos textos sobre educação, de outro. O que restava aos alunos eram as aulas expositivas sustentadas pela fala tediosa do docente, que se preocupava ou em narrar fatos geográficos sem relação com a Geografia moderna que se apregoava, ou procurando descrever elementos de ordem física ou humana negligenciando a gênese a explicação para esses processos. Mas o pior, no entanto, estava reservado aos momentos avaliativos. Nesses é que se concretizavam, segundo autores como Delgado de Carvalho, Pierre Monbeig, Igor Moreira, Mariano Zamorano e Arthur Bernardes Weiss, as enfadonhas práticas mnemônicas, que subjugavam os estudantes à memorização de dados brutos e meramente informativos. Residia na atividade de decorar os elementos geográficos 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. E, no que toca aos cenários futuros, o cenário poderia ser visto mais como distópico do que esperançoso: eram favas contadas as premissas de que, daquele jeito, o caminho óbvio da Geografia era a pura e simples extinção.

Contudo, no momento em que o grande inimigo e seus executores (a Geografia descritiva-mnemônica e os professores tradicionais) passaram a ser reconhecidos no tempo e no espaço, o movimento produzido no *Boletim Geográfico* apontou para a construção das ferramentas pedagógicas e epistemológicas que pudessem soterrar aqueles datados métodos de ensino e aprendizagem. Ancoradas na Pedagogia ativa moderna (ponto de partida: o aluno trabalha), e fundamentadas na tríade do método geográfica localização – descrição – explicação, diversos textos na “Contribuição ao ensino” discorreram sobre as potencialidades a serem construídas ou até mesmo resgatadas por intermédio dos estudos geográficos. A reboque, constatações 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. Sobre isso, não podemos obliterar a própria sombreada, nesses textos pedagógicos, feita pela Psicologia, 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. Como resultado 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. Provenientes de toda uma geração de professores de Geografia 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 imprescindíveis na Escola Básica.

Uma última peça do quebra-cabeça geográfico escolar justificaria a chamada “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. Para tanto, o resgate e/ou construção de valores pautados pela cidadania, pela solidariedade e pela justiça social começariam a bater ponto entre os objetivos primordiais da Geografia escolar. Havia um mundo lá fora problemático, desigual, paradoxal... Mundo cujos recursos naturais eram esgotáveis e ameaçavam seu próprio destino. Um mundo feito de conexões geográficas, que demandava reciprocidade entre os sujeitos e as nações, de modo a constituir uma pacífica comunidade. Uma totalidade-mundo que talvez nunca tenha antes existido, mas que 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. Eis a formidável fábrica de sujeitos idealizada pela Geografia escolar.



Procurei descrever ao longo das dezenas de páginas anteriores quais foram os argumentos centrais presentes nos textos pedagógicos do *Boletim Geográfico*. Fiz isso de um tempo e espaço muito particular; de um lado enquanto pesquisador do que se diz e escreve sobre ensino de Geografia na contemporaneidade; por outro lado, essas exposições escritas foram engendradas por um professor de Geografia, logo qualquer categoria teórica especificada nos meus apontamentos emergiu da leitura que foi sendo feita gradativamente, dos pressupostos técnico-pedagógicos que apareciam frequentemente em textos que discorriam sobre educação. Os estratos argumentativos que fui partilhando denotam mais uma preocupação metodológica que se deu mais em função dos arquivos com os quais ia deparando-me, do que, inversamente, de uma opção de método a priori que condicionaria qualquer leitura posteriormente realizada. É importante frisar que o método de análise é proveniente do objeto de estudo, e não o contrário. É por isso que tentei colocá-lo como sendo lastreado por uma *perspectiva própria de trabalho*.

Se até aqui busquei colocar no jogo, à forma de descrição, os ditos e escritos que pensaram a Geografia escolar em um dado momento, foi para, de agora em diante, inverter o vetor interpretativo que segmenta esses materiais. Será minha preocupação nas próximas páginas colocar em suspensão os artigos sobre educação e geografia pelo prisma da análise de discurso elencada através do pós-estruturalismo de Michel Foucault. O que significa trabalhar com a Geografia escolar como se ela tivesse sido produto da emergência, expansão e consolidação de dispositivos de controle e subjetivação construídos por relações de poder e saber. Que o conhecimento geográfico escolar foi o “[...] o resultado do jogo, do afrontamento, da junção, da luta e do compromisso entre os instintos” (FOUCAULT, 2002, p. 16). O ensino de Geografia não é natural, nem tampouco foi descoberto na sua origem pelos professores que publicavam suas ideias na “Contribuição ao ensino”. Diferente de tal abordagem, passa a ser razão do meu esforço pensar os escritos geográficos escolares enquanto saberes históricos, que foram inventados em meios a intencionalidades assimétricas e relações de força. Frente a eles coloco questões da natureza de *como* eles surgiram, de *onde* eles vieram e *aonde* eles foram buscar suas bases epistemológicas. De forma que estarei acompanhando-me de Nietzsche quando, pelas intermediações entre *emergência* e *proveniência*, indagarei tanto como esses saberes manifestaram-se, quanto de onde eles parecem ter advindo.

O que me leva a operar com o seguinte pressuposto: se as publicações no *Boletim Geográfico* focaram em produzir saberes com o intuito de *prescrever* como os professores deveriam ensinar, a partir de *constatações* de como os alunos conseguiam aprender, por intermédio de procedimentos, conteúdos e atitudes que *deveriam* no currículo aparecer, isso me levará a *desnaturalizar* a Geografia escolar. Assumir que ela está presa à contingência histórica e é coordenada pela linguagem. Assim, um trabalho fundamentado por essas perspectivas não se preocuparia com quais seriam as melhores metodologias para se ensinar esse ou aquele conteúdo. Muito menos, enterrado na dicotomia entre teoria e prática, buscaria rastrear os motivos pelos quais os professores não seguem as teorias pedagógicas prescritas. Tampouco, finalmente, atacaria epistemologicamente as bases argumentativas escritas, procurando colocar o desencaixe entre o texto que se escreve e a escola que se encontra.

Nem melhor e nem pior do que essas atitudes, mas certamente diferente, minha atividade irá deslocar-se no encaixe das condições de possibilidade que foram de alguma forma responsáveis por engendrar dados tipos de discursos acerca de como ensinar e aprender Geografia. O que não remete a ir atrás de uma origem fundacionista dos estudos geográficos escolares; nem “desvelar” o que se encontra escondido e/ou enterrado nas suas escrituras, para localizar suas matrizes ideológicas e/ou essenciais. Ao contrário: examinar como algo se tornou o que é, e *a serviço* do que ele o fez. Essa é a vontade de saber internalizada nos próximos capítulos.

PARTE III

A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS

Há tão somente o desejo e o social, e nada mais. Mesmo as mais repressivas e mortíferas formas da reprodução social são produzidas pelo desejo, na organização que dele deriva sob tal o qual condição que devemos analisar (2011, p. 46).

Gilles Deleuze & Félix Guattari

Todo poder necessita de verdade; o poder absoluto necessita de verdade absoluta (2010, p. 132).

Zygmunt Bauman

CAPÍTULO 6:

LANÇANDO AS ÂNCORAS

No qual assumo a atitude de ligar no mesmo princípio de inteligibilidade/vontade de saber/circunstância histórica os pontos sinalizados pelos textos pedagógicos do Boletim Geográfico e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Isso não significa compará-los minuciosamente, mas de sinalizar que ambos respondem a uma vontade geral. O que faço então é ir destrinchando essas posições, tecendo suas histórias no interior da educação brasileira, abrindo narrativas e instrumentalizando periodizações para logo após abandoná-las. Evoco a dúvida: se muitas coisas foram fazendo-se de maneira dada como improdutiva durante séculos, por que em algum momento não deveriam mais fazê-lo?

Quando um grupo de professores universitários, escritores e intelectuais⁵³ expoentes da educação universitária e da alta cultura brasileira reuniu-se, em 1932, para escrever e partilhar um documento que adiantava as transformações pelas quais o Ensino Público deveria passar nos próximos anos, o momento parecia ser propício. Concluídos 43 anos desde que o País havia consolidado um regime republicano, e estando a gestão presidencial de Getúlio Vargas nos seus primeiros dias, o texto *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*⁵⁴ se contextualizava às questões sociais, políticas e econômicas soerguidas a partir da Revolução de 30, por intermédio da qual temáticas ancoradas em valores democráticos, como o laicismo estatal e a educação gratuita e obrigatória foram tornando-se pautas de discussão. Conhecido desde então como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, não seria um exagero afirmar que, a partir dali, um pontapé inicial de ruptura havia sido dado.

Publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira em 19 de março de 1932, com o intuito de difundir-lo amplamente no território nacional, esse texto estava ligado à criação do Ministério da Educação, em 1930, e se alicerçava, conforme nos colocou Vidal (2013), em três grandes propósitos: um de natureza moderna-tecnológica, capitaneada pelo trabalho; o outro objetivando uma interpretação do estado da educação brasileira; e, por último, enquanto marco fundador dos debates acerca das questões pedagógicas do país. Nesses tópicos, emergia um projeto de sociedade produzido no calor de disputas de poder e saber, cujo sustento formatava a educação por meio uma metodologia de ensino ativa, fórmula básica para a

⁵³ Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Bergstrom, Lourenço Filho, Roquette-Pinto, Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Delgado de Carvalho, Ferreira de Almeida Jr., Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

⁵⁴ Redigido por Fernando de Azevedo e capitaneado por outros 25 signatários.

transformação da realidade brasileira; a educação no meio dos processos ligados à construção de uma nova nação. Embora tanto o termo Escola Nova não fosse uma novidade em 1932, quanto a sua pedra angular estivesse localizada nas teorias da atividade discente nos primeiros anos do século XX na Suíça (VIDAL, 2013), muitas das questões colocadas por esse Manifesto agiriam enquanto *distribuidoras* dos arranjos argumentativos hegemônicos nas décadas seguintes acerca da educação brasileira e, por conseguinte, do ensino da Geografia. Pois, ao demarcar o novo e o velho, a prática docente moderna e a tida como tradicional, não só, pressupõe Vidal (2013, p. 582) “[...] capitalizava-se o anseio de rompimento com as práticas sociais, políticas e educacionais instaladas até então na República, ancorando-se em um desejo disseminado de mudança”, como inseria-se no “[...] no bojo dos acontecimentos que colocavam o passado educacional em xeque”.

No bojo daquelas mudanças discursivas, passar-se-ia a ser de responsabilidade conjunta tanto do Estado quanto dos professores fomentarem aparelhos institucionais e práticas discursivas aproximadas aos ideais de protagonismo e atividade do aluno, com o objetivo de iniciá-los no mundo científico por meio da sua experiência cotidiana; experiência essa que faria do conhecimento escolar multidisciplinar e com sentido. A reprodução de alguns argumentos transmitidos pelo Manifesto não deixava dúvida da força das propostas que se massificariam. Um deles reside na ideia de insuficiência do ensino que se fazia, mas não apenas isso: é preciso frisar a premissa segundo a qual, sem a melhora qualitativa (no que tange ao ensino e à aprendizagem) e quantitativa (no aumento da oferta de vagas no Ensino Público), o projeto de transformar o Brasil em um país desenvolvido e geopoliticamente poderoso seria soterrado. Nesse sentido, a abertura do documento escola-novista já sinaliza a urgência de uma postura:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 33).

Ao colocar nas costas das instituições educacionais responsabilidades subjacentes ao desenvolvimento da nação brasileira, mudanças estruturais de ordem tanto filosóficas quanto sociais seriam necessárias. Frente ao “doente empirismo grosseiro” identificado pelo Manifesto, catalisador dos problemas pedagógicos que reduziam o horizonte de avanços sociais imprescindíveis ao desenvolvimento nacional, urgiam propostas que correspondessem às novas aspirações evocadas pelos ditames do saber científico, do progresso econômico e da ordem, veículos positivistas que balizavam os primórdios do governo de Vargas. É daí que se postulou o

Manifesto como uma frente de ação, e a Escola Nova como uma forma estratégica de operacionalidade (VIDAL, 2013); é fazendo jus à essa demanda que a educação teria que dar conta da vida, toma-la em conjunto e não de forma fragmentada; é por se pensar os processos de ensino e aprendizagem como avalistas de uma sociedade progressista e desenvolvida que esses haveriam de estar atrelados a pressupostos científicos que pudessem evocar técnicas elaboradas de ensinar e aprender; é fazendo da educação um empreendimento científico que a escola inserir-se-ia no seio da “[...] diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 35).

O Manifesto procura tornar nítido uma linha de força transversal: a negação categórica ao ensino verbalista reconhecido como preponderante nas escolas brasileiras, a prática docente tradicional a serviço de uma concepção vencida de sociedade. Uma estrutura que é identificada no texto por ser conservadora e classicista, visto que se alinha a fins particulares de determinados grupos; objetiva, nesse sentido, incutir nos indivíduos uma cultura específica contida num único segmento da sociedade, aquele detentor de recursos econômicos abundantes e maior capital cultural.

No inverso desse reproducionismo, os signatários do Manifesto apregoam uma educação democrática, de feição humana, alicerçada na “hierarquia das capacidades” (2010, p. 40). Isso significa que o ensino deve ser uma atividade dirigida consoante o desenvolvimento natural, as etapas específicas de crescimento e a concepção de mundo presente de cada aluno e cada tempo e espaço escolar. Se existem os conteúdos básicos a serem trabalhados pedagogicamente nas escolas, eles se justificariam na medida em que levassem em conta a sua natureza “socialmente útil” (2010, p. 40); portanto, o professor deve encontrar estratégias didáticas para subordiná-los aos interesses dos indivíduos. O eixo transversal ao Manifesto se “[...] funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 41).

Sob os auspícios do trabalho, da solidariedade social e da cooperação, a nova escola que se erigia discursivamente se ancorava mais nas experiências concretas da vida do que em conceitos abstratos desligados das necessidades existentes em cada comunidade. Ao Estado, para o Manifesto, não mais seria permitido que privilegiasse uma visão de mundo em detrimento de outras; que, via escola, concebesse os indivíduos como iguais em aptidões, interesses, histórias e vivências; ação que seria responsável por alimentar as condições de inferioridade econômica que impediriam a construção da cidadania.

A oferta pública, obrigatória e gratuita de uma educação de qualidade seria, para o Manifesto, o caminho através do qual a formação integral do sujeito seria fomentada; alinhada a cada espaço escolar, tornaria possível obter de cada estudante “[...] o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 44). Constatação que não se fazia sem estar ancorada em algum estatuto epistemológico ou técnico: algo a destacar em relevo no Manifesto é a fundamentação a partir de estudos científicos e experimentais feitos nas áreas educacionais; estudos que, sejam advindos da Pedagogia ou da Psicologia genética, colocavam a criança como centro do processo de ensino. A educação da criança não se dá, como colocam os signatários do texto, por “superposição” ou “acréscimo”, mas de “dentro para fora”, portanto ela subordina a aprendizagem “[...] à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer às suas múltiplas necessidades materiais e espirituais” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 49). Os conteúdos passam a ser instrumentos suscetíveis ao meio vivo e natural, que se condiciona pelos interesses, necessidades e atividades de cada indivíduo. Dessa forma, para a Escola Nova, o ponto de partida pedagógico é que a criança trabalhe.

Não poderia haver espaço nessa cosmovisão pedagógica para tendências “exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional” (2010, p. 50), posto que o aluno aprende pelo trabalho que faz em vista das suas necessidades; essas são “espontâneas”, “alegres” e “fecundas” e, por isso, não são estáticas, mas se transformam de acordo com as etapas da evolução intelectual da idade da criança, que vai se adaptando às demandas “psicobiológicas do momento”. Seja lecionando para crianças ou adolescentes, o professor que lê o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* é intimado a quebrar os programas tradicionais que desrespeitam a marcha da aprendizagem de cada aluno seu. Uma terminologia que ilustra bem essa perspectiva é a que prescreve a função da escola como uma “comunidade em miniatura” (p. 50), ou seja, que elabora seus trabalhos pedagógicos utilizando como fonte de pesquisa os problemas do meio, iniciando seus alunos em “[...] contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 51).

É fato que uma reforma urgente no que toca à formação de professores deveria ser realizada. O Manifesto, nesse sentido, é categórico: identificando no caráter propedêutico das escolas de preparação do magistério uma problemática preparação pedagógica, os signatários sinalizaram que os cursos superiores para professores são descuidados e tratados pelo poder público de maneira subalterna, como se neles a função docente não fosse vista como a mais importante de todas para o desenvolvimento de uma nação; ou que, para seu exercício, “[...] não

houvesse necessidade de qualquer preparação profissional” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 59). Calcada que estava a formação na prática tradicional, portanto expositiva, descritiva e não-processual, aos alunos eram sonegadas as oportunidades através das quais os conteúdos seriam aproveitados. Recursos colocados como formidáveis – “[...] a imprensa, o disco, o cinema e o rádio” (p. 62) deveriam ser, e lastimavelmente não eram, presença obrigatória. Com eles, tanto o conhecimento científico poderia ser transposto de maneira instigante, como multiplicariam a eficácia de difusão da cultural específica à realidade de cada condição geográfica presente no país.

Os signatários do Manifesto terminam sua carta colocando que na moldagem de uma nova escola, para o soerguimento de uma transformada nação, duas atividades contraditórias seriam fundamentais: por um lado, a extinção do método tradicional; por outro lado, a presença do ensino ativo. Em ambos, simultaneamente, estaria presente a transversalidade de uma política nacional de formação e valorização dos professores. Nesse sentido, não se discute a importância do Manifesto no sentido de mover uma indagação acerca da educação brasileira, promovendo um modelo de escola compromissado com ideais políticos que ainda geram discussão nos dias atuais. Também representou um trabalho em defesa de um ensino público de qualidade, em tempos nos quais isso ainda não era relevante. Em suma, parece não ser possível desvincular qualquer debate sobre os processos de ensino e aprendizagem na Rede Pública de Ensino das malhas argumentativas presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.



Ao me propor a retomar de maneira não mais do que breve as ideias gerais presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, estou sinalizando que, sem o sombreado desse documento, talvez as linhas de raciocínio que descrevi na Parte II da tese, acerca dos argumentos técnicos-pedagógicos incluídos no *Boletim Geográfico* ficam meio que soltas no tempo e no espaço educacional brasileiro, desancoradas de um movimento amplo que já se fazia no ensino do país antes mesmo da própria edição fundadora desse periódico. No entanto, não o fiz para colocar as práticas discursivas do *Boletim Geográfico* como subjugadas ao Manifesto; ou como se fossem produtos de um contexto que já se anunciava de maneira irreversível. De forma semelhante, tampouco colocarei o Manifesto como marco zero de uma reforma educacional mais ampla; o ponto de partida e/ou original que soterrou o que antes era feito e fez emergir uma nova era.

A leitura que faço sinaliza ser difícil e, em até certa medida, inapropriado que se desconecte os artigos publicados na seção “Contribuição ao ensino” do *Boletim Geográfico* do

movimento escola-novista iniciado em termos globais no final do século XIX e materializado discursivamente no Manifesto. Seja pela proximidade temporal (os textos que descrevi aparecem a partir de 1943), seja pela postura pedagógica e científica semelhante entre o Manifesto e a “Contribuição ao ensino” (a Pedagogia ativa e o ideário desenvolvimentista), seja mesmo pelo fato de que talvez o autor mais presente nos artigos analisados, Delgado de Carvalho, foi um dos signatários e líderes do Manifesto, a conclusão é que, neste momento, vejo poucas oportunidades de entender o momento histórico no qual foram soerguidos os escritos pedagógicos geográficos sem lançar plásticas âncoras no marcante texto de 1932.

Entretanto, assumir que o Manifesto escola-novista tenha disparado uma série de regras enunciativas e que o ensino de Geografia, enquanto isso, foi produzido por elas, não me autoriza, a dar a questão por encerrada a partir de uma simplificada demarcação temporal. Aqui o movimento o outro.

Uma possibilidade, com a qual compactuo, é encontrar princípios de semelhança e critérios de regularidade entre o clássico texto de 1932 com os escritos pedagógicos do *Boletim Geográfico*. Isso, de certo modo, já foi feito, e parece ponto pacífico asseverar que a identificação de pressupostos básicos entre esses documentos não é uma tarefa, a rigor, difícil. Lastreados ambos pelo ideal de educação pública e de qualidade - atenta aos contrastes regionais de um extenso país, e que, nos seus fundamentos filosóficos, assume-se como laica -, neles encontramos um projeto educacional voltado para um modelo de sociedade. Os *fins* visados tanto pelo Manifesto como pela seção “Contribuição ao ensino” estão solidamente traçados: é por meio de uma efetiva reforma educacional que a cidadania será evocada, a autonomia do pensamento permitida e, por tabela, o desenvolvimento econômico, político e social brasileiro, alcançado.

Por outro lado, no que se refere aos processos educacionais a similitude permanece. Como principal ponto, a eleição de um conjunto de inimigos comuns à educação de qualidade, ao melhor ensino de Geografia: a aula descritiva, o professor tradicional, a prática essencialmente verbalizada e o formato de discente passivo. Nas descrições que realizei no primeiro capítulo da Parte II desta tese, essa premissa é básica; e uma leitura do Manifesto, na íntegra, ratifica esse acordo. Na direção inversa à essa constatação, temos, nos dois arquivos, uma pedra de toque que se acredita e que vai mantendo-se estavelmente: a ideia segundo a qual a Pedagogia ativa pode ser a correia transmissora que significaria o ensino e aprendizagem e tornaria a escola concatenada às exigências do espaço geográfico brasileiro na primeira e segunda metade do século XX. Nesta, o aluno passa a saber porque trabalhou, aprende efetivamente porque faz, a partir de situações problemáticas existentes no seu cotidiano.

Mas se tanto os educadores signatários do Manifesto quanto os professores de Geografia que compartilhavam suas linhas no *Boletim Geográfico* vieram a traçar objetivos parecidos, por meio de metodologias relacionais, para fins amplos, que faziam parte de uma totalidade, não o fizeram por acaso nem tampouco seriam os únicos a fazê-lo – ou que, pior, se não tivessem esses “estalos”, ninguém mais o faria. Não se trata disso. Se estou me movimentando numa perspectiva de pesquisa conforme a qual o que pensamos, vemos e escrevemos está subordinado ao regime de verdade de uma dada época; que foi produzido em meio a um priori histórico de poder e saber; só me resta inferir que se os educadores da Escola Nova e os pesquisadores do ensino de Geografia vieram a escrever o que escrever, não o fizeram segundo uma grade de ineditismo ou um lapso de genialidade inovadora, mas que, isso sim, transmitiam o que podia ser transmitido, faziam o que podiam ser feito, pensavam conforme uma inteligibilidade determinada.

É partindo desse lugar comum, ou seja, a similitude entre a Geografia escolar e um acontecimento notável na história da educação brasileira – e as ideias surgidas do encontro dessas faíscas –, que poderei começar a compreender como o ensino de Geografia veio a ser o que é. Uma pedra angular para tal empreitada já foi nesta tese realizada: a descrição saturada dos seus escritos na Parte II deste trabalho. Cabe agora que se saiba como esse monumento enunciativo foi edificado, qual luminosidade a disparou, a que vontade de poder ela vem servindo ao longo desses anos. É necessário que se seja feito um olhar voltado para trás, encontrando no ensino de Geografia e, conseqüentemente, na educação brasileira, as monotonias e as rupturas, as dissidências e as necessidades, que foram subordinando esses saberes e fazendo das suas trajetórias feixes de descontinuidades. E que, nesse emaranhado de informações, a proximidade do que discuti no capítulo anterior se estabeleça de modo mais concreto, através das condições de possibilidade que formaram a escola, da invenção de um dispositivo⁵⁵ pedagógico e da materialização de um poder disciplinar, trajetões que não passariam ao lado da Geografia escolar.

De matéria escolar à disciplina intelectual

Não é minha vontade descrever a história da Geografia como disciplina escolar no Brasil, abrangendo suas características e demarcando suas datas de mudanças internas, suas

⁵⁵ Nos momentos em que recorro à essa palavra, estarei utilizando-a a partir da noção proposta por Michel Foucault, segundo o qual o dispositivo seria “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 2014d, p. 364).

conformidades a regimes jurídicos e suas transformações pedagógicas ao longo de uma determinada faixa de tempo. Interessa-me mais apreendê-la “[...] como um efeito de superfície, uma centelha, um resplendor, um clarão, um fulgor, uma cintilação, uma faísca que brota do jogo, do choque, do enfrentamento, da luta, do combate, do resultado do combate, do produto da confluência, do compromisso, do lance de dados, do acaso” (CORAZZA, 1998, p. 17); vale apropriar-me das suas rupturas, das descontinuidades que emergem do jogo de forças de poder e saber cuja relação com a própria trajetória da educação brasileira é estreita. Para começo de conversa, também a Geografia na escola não é natural, tampouco a Geografia acadêmica não é natural, muito menos uma matriz de pensamento pedagógica sobre esse conhecimento tende a ser. Na contingência, nas condições de imanência de cada possibilidade colocada, o ensino de Geografia vem se construindo a partir da porosidade a qual lhe é parte inextricável. Que revisitemos alguns das razões dessas lacunas.

Para tanto, o texto de Goodson (1990) permanece sendo instrumentalmente válido. Neste artigo, o autor faz a seguinte pergunta condutora: como uma disciplina vai tornando-se uma matéria acadêmica? E, procurando responde-la, toma como estudo de caso o histórico da Geografia enquanto componente curricular da Escola Básica, a partir da experiência na Inglaterra.

O pressuposto colocado por Goodson (1990) seria mais ou menos assim: são as matérias escolares que dão origem às disciplinas acadêmicas e intelectuais – e não o contrário. Desse modo, algum campo do conhecimento que tenha a pretensão de atingir um status no universo acadêmico depende também da estabilidade da sua correlativa matéria escolar associada. Paradoxalmente, são consideradas “disciplinas-mães” aquelas advindas da escola, e “disciplinas acadêmicas” aquelas derivadas dessas últimas; “[...] nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a ‘disciplina’ de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados” (GOODSON, 1990, p. 235). Mas, para que uma dada matéria seja responsável por demandar a formação de profissionais habilitados para exercer seu ensino, ela deve antes garantir um lugar sólido no currículo escolar, que se dá a partir das “[...] possibilidades utilitárias e pedagógicas na educação das crianças” (GOODSON, 1990, p. 237). Isso, no entanto, não se dá por acaso, mas por intermédio de um longo percurso de mudanças, instabilidades e fragilidades internas.

É no bojo dessas intempéries que Goodson (1990), citando um trabalho de Layton (1972), coloca que três estágios perpassam a concretização de uma disciplina seja enquanto matéria escolar, seja como uma disciplina acadêmica. É um modelo assumidamente compartilhado por esses autores como provisório, e que depende das características históricas de cada espaço. Mas que, pelo caráter de operacionalidade que institui, é útil para um entendimento

das malhas de poder ao qual a Geografia se encontrava presa ao longo da sua história na educação brasileira.

Assim sendo, no primeiro estágio, cujo adjetivo propício para se aplicar à matéria escolar pode ser o de “intrusa”, essa vai adquirindo um espaço cativo no currículo escolar, com base na utilidade que parece ter para o público envolvido. Exatamente por isso, aqueles discentes que se voltam para os estudos de uma matéria, o fazem a partir do seu interesse pessoal, da importância que aquela pode ter nos seus planejamentos de vida; se uma matéria permanece na grade curricular, é por que atende, em certo limite, às necessidades dos educandos. Em vista da volatilidade desse quadro, aqueles que lecionam a matéria não são treinados e tampouco habilitados; fazem-no por gosto pessoal e/ou por estarem imbuídos de alguma espécie de missão.

No segundo estágio, reconhecido por Layton e confirmado por Goodson (1990) como intermediário, a paisagem dessa matéria vai transformando-se de fora para dentro. Isso porque se, na etapa anterior, essa se mantém graças às qualidades que evoca, agora tanto mais sólido é o seu estabelecimento se possuir um princípio de status advindo do meio acadêmico. Nesse sentido, pouco a pouco vai emergindo uma tradição intelectual da matéria, que se dá em função dos especialistas legitimados para lecioná-la. Esses, por sua vez, já não estão completamente autorizados a exercer sua docência de maneira orgânica, conforme um empirismo histórico-pessoal; ao contrário, devem aprender a seguir os ditames de uma lógica disciplinar interna que está sendo construída no ambiente intelectual exterior à escola, delimitando os saberes e a organização dos conteúdos que lhe cabem ou não desenvolver.

No estágio último, pode-se dizer que aquele momento de estadia inicial já foi praticamente solapado. Afinal, uma vez que, no meio universitário, a determinada disciplina conseguiu manter-se, agora será desse lugar que são disparados os discursos e maneiras de saber-fazer que compõem o formato tradicional de um campo do conhecimento. Os professores da área não são mais simpatizantes dessa e tampouco missionários, mas partes indissociáveis de uma classe profissional cuja subordinação a valores estabelecidos é obrigatória. O que eles ensinam, nas escolas, não está condicionado aos interesses dos alunos ou à habilidade do professor, e sim às prescrições dos especialistas, que selecionam os conteúdos da matéria e julgam, do lugar acadêmico, as práticas possíveis e não possíveis de serem realizadas. A longa marcha foi, finalmente, encerrada: o futuro dessa disciplina, de agora em diante, “[...] seria determinado não na sala de aula das escolas elementares e secundárias, mas nos campos de batalha intelectuais da universidade” (GOODSON, 1990, p. 248).

Apropriando-se desse movimento, ao qual denomina como evolutivo, Goodson (1990) irá concluir, tomando o caso da Geografia como ilustração, que seu estabelecimento foi

turbulento, um processo longo e contestado. Que essa trajetória, ao contrário do que se imagina, não foi distribuída descendentemente pelo meio acadêmico, mas, na realidade, de baixo para cima a partir do vetor escolar básico.

É claro que esse processo não se dará de maneira pacífica e tampouco deixará de produzir problemas. Sobre isso, aliás, Ivor Goodson tece reflexivas críticas, às quais retornarei depois, conectando-as ao caso brasileiro. Contudo, neste momento, parece mais apropriado direcionar a grade interpretativa partilhada por esse autor para demarcar de modo panorâmico o percurso e a estadia da Geografia na rede de ensino básico do Brasil, até o ponto em que deságua nas areias pedagógicas do *Boletim Geográfico* e, de forma semelhante, nos ideários do Manifesto escolanovista. Com o auxílio teórico de algumas pesquisas já realizadas, umas próximas à Geografia, outras ladeando-a, o que pretendo é que se possa estabelecer uma história descontínua, sem datas fixamente delimitadas, que me ajudarão a sinalizar as rupturas no interior dos estudos geográficos; como esses desencaixes, enquanto isso, só foram possíveis devido às relações de poder e substratos de saber que acompanharam o ensino de Geografia.



Malgrado uma perspectiva fundacionista, que etiqueta as etapas de um saber segundo uma ordem cronológica não se aplique aos escopos desse trabalho, creio que algumas permissividades podem ser provisoriamente acionadas. Isso significa que para fins sejam didáticos sejam organizacionais, algum formato de periodização pode ser produtor para alinhar alguns pressupostos genealógicos. Por esse ponto de vista, parece-me interessante sinalizar as intermitências da Geografia escolar por intermédio de alguma ponta de lança que as amarrem.

Nesse sentido, a periodização construída por Souza (2011) em sua dissertação de mestrado, assim como as justificativas que pontua para a sua divisão, são didáticas para manejar criteriosamente as informações elencadas. Esse autor irá dividir a trajetória da Geografia escolar no Brasil em quatro períodos⁵⁶, através de uma datação que estabelece a partir de algumas características gerais em cada uma das etapas históricas. Não me interessa as datas em si, mas conhecer as ênfases metodológicas, as permanências e as mudanças, enfim, os relacionamentos contingentes que foram fazendo da Geografia escolar o que ela veio a ser nas páginas da seção “Contribuição ao ensino”. E, nessa direção, Souza (2011) delimita suas temporalidades também a partir da leitura de Goodson (1990), o que parece tornar o trabalho mais metodológico.

⁵⁶ Primeiro estágio: de 1549 a 1837; segundo estágio: de 1837 a 1930; terceiro estágio: de 1930 a 1960; quarto estágio: 1960 a 2009.

Souza (2011) sinaliza um *primeiro* estágio para entender os primórdios da Geografia no ensino brasileiro. Neste, que abrange quase trezentos anos, ele se refere aos estudos geográficos que são feitos pelos jesuítas, que começaram a vir a partir de 1549 para o país com a função de evangelizar a população nativa. No entanto, será apenas em 1599 que a Geografia será introduzida no cotidiano escolar, por meio da reforma capitaneada pela Companhia de Jesus, cujo plano de estudo *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* estabelecia um rigoroso planejamento de estudos a ser cumprido nas escolas existentes.

Ainda que legitimados por um documento norteador, os professores ensinam a matéria geográfica de maneira esparsa e desorganizada, tomando como recursos didáticos relatos de viajantes, informações dispersas advindas de localidades europeias, obras de literatura ocidental ou trechos de enciclopédias⁵⁷. Dessa maneira, o apuro científico é praticamente inexistente, posto que essas contribuições, quando eram conectadas às especificidades nacionais, incorriam em estar no formato de crônicas, que descreviam as expedições visitadas por alguns sujeitos sem que essas correspondessem a algum critério de cientificidade (ROCHA, 1996). Ou não raro tratavam-se de materiais quase sempre estrangeiros, que faziam a função de catálogo geográfico de países europeus (PEDROSO, 1966a). E, ainda assim, esses embrionários estudos nem sempre chegavam às escolas, ou o faziam de maneira irregular. Souza (2011) coloca que esse quadro desolador permaneceu durante longo tempo, mesmo que, no meio do período, a Geografia escolar tenha estado no meio de mudanças como a expulsão dos jesuítas, a consequente extinção do *Ratio Studio*, e ou efeitos desencadeados pelas chamadas Reformas Pombalinas, em 1759. Tanto que, concordam Rocha (1996) e Souza (2011), um dos primeiros e provavelmente principal manual didático a ser disponibilizado para os professores veio a ser disponibilizado apenas em 1817, a obra de Aires Casal *Corografia Brasileira*. Publicada pela Imprensa Régia, constituía-se como uma compilação de informações sobre o território nacional, e manteve-se como fonte de estudos e pesquisas por mais de cem anos (SOUZA, 2011). Coloca-se essa obra como uma importante ilustração da Geografia descritiva, com o objetivo mais enumerar e catalogar do que explicar.

Na leitura de Souza (2011) são as características metodológicas internalizadas no *Corografia Brasileira* que irão fazer desse uma das pedras angulares que alicerçaria o ensino mnemônico, enciclopédico e acrítico que perduraria no ensino de Geografia pelas próximas décadas.

⁵⁷ “De um modo geral, o conhecimento geográfico do Brasil provinha de informações colhidas por sábios viajantes estrangeiros, entre os quais avultavam os magníficos trabalhos de Saint Hilaire. Seríamos injustos, porém, se deixássemos de citar, nessa oportunidade, as descrições relatadas pelo Visconde de Taunay, a propósito de São Paulo e Mato Grosso, e de Couto Magalhães, sobre Goiás, que nos revelam a côr local de importantes regiões do Brasil durante a segunda parte do século passado” (PEDROSO, 1966a, p. 480).

Se, durante um longo período de tempo, parece consensual que a Geografia escolar é previsível no seu marasmo metodológico e no seu status institucional⁵⁸, na etapa cuja denominação pontuada por Souza (2011) seria a de *segunda* fase dessa disciplina no Brasil, algumas questões vão alavanca-la de uma maneira até então inexistente. O ponto de partida para elas é, na visão desse autor, como também na de Rocha (1996, 2009), a implementação do Imperial Colégio de Dom Pedro II, em 1873. Instituição idealizada pela Regência Interina, iria servir a um duplo objetivo. Um deles seria restabelecer a ordem na educação brasileira, organizacionalmente fragmentada pelas reformas do Marquês de Pombal. O outro, mais pretensioso, significaria empreender um modelo de escola nacional, cuja responsabilidade seria tanto praticar um ensino de excelência quanto edificar um paradigma educacional a ser seguido pelas escolas públicas e particulares do país. Sobretudo, o Dom Pedro II haveria de ser o “templo do saber oficialmente aceito”, uma notável “escola-padrão” (ROCHA, 1996), e, por esses objetivos, receberia atenção especial do poder central, o que incluiria mais recursos dispendidos.

No que toca aos movimentos interiores do ensino da Geografia, as mudanças não parecem dignas de nota, a paisagem didática segue sendo a mesma. Persiste, por conseguinte, a metodologia amparada no formato geográfico clássico, ancorado na descrição enciclopédica e comprovado através da aprendizagem pela memorização. Se isso já inviabilizaria parcialmente a qualidade da matéria a ser ensinada, acrescenta-se a tal panorama uma extensa lista de conteúdos que o professor deveria dar conta ao longo do ano letivo, e entre esse e aquela produzia-se um desencaixe que fazia da completude dos saberes a serem lecionados uma miragem (ROCHA, 1996). E, para agravar um já frágil quadro, na Geografia “[...] não havia nenhuma indicação de texto a ser usado. Logo, restava ao professor o recurso de ditar o conteúdo” (ALVES, 2015, p. 15); em suma, identificava-se uma não-negligenciável ausência de recursos didáticos variados.

O interessante é que, embora a fragilidade dos estudos geográficos na educação básica se mantivesse, a criação do Colégio de Dom Pedro II de fato proporcionaria uma virada epistemológica à Geografia da escola, que, pouco a pouco, vai sendo acarretada pela passagem de matéria autônoma à disciplina acadêmica. Primeiro por estar imersa no conjunto de prescrições curriculares compartilhadas pelo Dom Pedro II, que expandiam suas recomendações para outras instituições e/ou tomam a frente das inúmeras reformas nacionais a partir do final do século

⁵⁸ Quando digo que parece haver um consenso sobre o estado da arte geográfica na escola brasileira durante uma fase que se sobrepõe ao estágio que conhecemos como o Período Colonial, o que estou afirmando é que, primeiramente, autores como Pedroso (1966a), Rocha (1996, 2009) e Souza (2011) concordam que esse longo trecho histórico dos estudos geográficos é estável na sua precariedade; mas, por outro lado, chama a atenção a pouca quantidade de trabalhos que se debruçam sobre essa “primeira” fase. Inversamente, a partir do Brasil Imperial, já se pode encontrar um vasto campo de análise, que inclui desde investigações relacionadas a práticas pedagógicas, quanto leituras minuciosas de livros didáticos.

XIX⁵⁹, mas, principalmente, a partir do rejuvenescimento de suas ideias pedagógicas pelas mãos seja de reformadores como Rui Barbosa – que tece sérias críticas à prática geográfica mnemônica em 1882 - seja pelos importantes estudos e propostas de Delgado de Carvalho, professor de Sociologia e Geografia nesse mesmo colégio. O ponto de destaque é que, do final do Império às primeiras décadas seguintes à proclamação da República, o ensino de Geografia passa por uma transição.

As chamadas mudanças na Geografia escolar, no que tange à mecânica discursiva que a alimentava, já eram sinalizadas na passagem do Império para a República. Porém, uma questão de concordância que se confluí em trabalhos como os Santos (2011), Rocha (1996, 2009) e Pedroso (1966a) é que será a partir dos anos 1920 que o modelo tradicional e mnemônico passa a ser seriamente criticado. Seja devido aos seus problemas, ou por estar no efervescente meio do debate educacional brasileiro - cujo produto mais famoso acabou sendo engendrado pelo Manifesto da Escola Nova - não parece restar dúvidas de que, nos textos e falas da época, materializava-se o que Rocha pontuou como um sincero “otimismo pedagógico” que ia violentamente de encontro ao que se fazia no cotidiano da Geografia da escola. Foi sob esse pano de fundo que o campo aberto de batalha entre as concepções mais “conservadoras” do ensino geográfico chocaram-se com os ditames considerados modernos. Na paisagem discursiva educacional que se apresentava, tanto as obras didáticas posteriormente editadas e lançadas, quanto as futuras legislações referentes ao ensino se concatenaram à proposta de uma escola obrigatória, pública e laica, por um lado; e à Pedagogia ativa e centrada no aluno, por outro. Princípios que apareceram em relevo nos textos do *Boletim Geográfico*, e, igualmente, nas páginas partilhadas pelos educadores escola-novistas.

O terreno, com efeito, estava aplainado para a movimentação de ideias de um estudioso da educação geográfica como Delgado de Carvalho. Nessa etapa do percurso *geoescolar*, sua influência nas propostas de ensino é fundamental. Alinhado com uma premissa de que o conhecimento geográfico deveria buscar um radical de cientificidade, ele negará a descrição bruta e intelectualmente descompromissada dos relatos e catálogos de viagens, ou das enumerações enfadonhas dos poucos livros didáticos disponíveis até então, para apontar que na base dos conteúdos devem estar a Geografia física elementar, a fisiografia e a antropogeografia. Mas, para tanto, a operacionalidade dessa proposta teria que ter como pedra de toque a extinção da

⁵⁹ No início da República, e durante o período historicamente conhecido como República Velha, nada menos do que cinco reformas de ensino sombrearam a Geografia da escola (PEDROSO, 1966a). Destaca-se, no que toca ao conhecimento geográfico, a de Benjamin Constant, em 1891, que une a Geografia à História e segmenta o conteúdo em Geografia Geral e Geografia do Brasil; e a de Rocha Vaz, que limita essa disciplina a três séries, ao mesmo tempo em que evoca uma mudança metodológica, com a chegada dos princípios da Geografia moderna francesa.

nomenclatura, postulado execrado por Carvalho nos seus textos⁶⁰. No caminho oposto, cuja âncora mais estável residiria no método geográfico moderno instituído pela tríade *observar-descrever-explicar* (herança do positivismo científico), esse professor irá propor – sob a nítida influência de Pestalozzi (ROCHA, 1996) - que o espaço vivenciado pelo aluno se tornasse alicerce principal para os estudos geográficos, de modo que o pressuposto é de que, se o aluno aprende, é porque age, porque trabalha, porque se envolve com o objeto.

O que torna profícua a análise é que esse movimento complexo de reflexão e crítica sobre a educação brasileira, em geral, e em relação ao ensino de Geografia, em particular, irá desembocar nos eventos suscitados a partir de 1930 no Brasil, cujo enquadramento dado por Souza (2011) seria o da constituição do *terceiro* estágio da Geografia na escola nacional. Este representaria o momento no qual a Geografia se institucionaliza como disciplina universitária, a partir da criação do primeiro curso superior dessa matéria em 1934. Ofertado pela Universidade de São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências, História e Letras, trata-se de um marco que não pode ser negado quando nos debruçamos a respeito da história do pensamento geográfico brasileiro. Isso porque esse currículo acadêmico foi planejado aos moldes de uma Geografia francesa cuja inspiração maior era o método de Vidal de La Blache; portanto, concatenava-se ao que de mais atual era pensando. Do mesmo jeito, a execução desse trajeto coube também a professores oriundos de universidades francesas, como Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig, cuja experiência comprovada significava uma vontade de qualificar o curso e fazê-lo dar certo. Por último, e que talvez seja o mais importante, a legitimidade de um curso superior em Geografia daria à carreira docente dessa matéria, no Brasil, uma especificidade até então inédita, posto que se oportunizaria que o ensino desse saber fosse profissionalizado, através do preparo intelectual e didático de profissionais que fossem devidamente habilitados para a sala de aula – até então, o quadro da docência geográfica era composto por professores leigos e/ou oriundos de áreas com Direito e Engenharia, por exemplo⁶¹.

⁶⁰ Vide as inúmeras passagens e citações que compartilhei desse autor na Parte II desta tese.

⁶¹ Não que, no momento em que escrevo estas linhas, o problema tenha sido de todo solucionado. Conforme notícia publicada na página virtual da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), em 28 de março de 2016, a partir do Censo de 2015, “Nas escolas públicas do Brasil, 200.816 professores dão aulas em disciplinas nas quais não são formados, isso equivale a 38,7% do total de 518.313 professores na rede. Em alguns casos, um mesmo professor dá aula em mais de uma disciplina para a qual não tem formação, com isso, o número daqueles que dão aula com formação inadequada sobre para 374.829, o que equivale a 52,8% do total de 709.546 posições ocupadas por professores. [...] Na outra ponta, 334.717 mil posições, 47,2%, são ocupadas por docentes com a formação ideal, ou seja, com licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma disciplina que lecionam. Mais 90.204 (12,7%) posições são ocupadas por professores que não têm sequer formação superior. [...] em geografia, 37,7% professores são formados na área em que atuam. Os demais ou são formados em outras áreas, afins ou não, ou não têm formação superior” (EBC/Agência Brasil, 2016). É claro que as razões e as consequências dessas perspectivas – lastimáveis, que se diga – fogem à competência e objetivo desta tese.

O interessante dessas mudanças é que quando elas se solidificam, não o fazem descoladas de emergências estruturais de maior amplitude do que elas mesmas. Como ressalta Souza (2011), a implementação do primeiro curso superior de Geografia no país acompanhava, pormenorizadamente, a própria crítica ao modelo histórico de gerência do Estado brasileiro. Não podemos deixar de lembrar que em 1930 as centenárias oligarquias nacionais sofrem um duro revés com a ascensão de uma nova classe de detentores do capital, atrelados à industrialização. O resultado mais midiático desse confronto, como todos sabemos, é a Revolução de 30 e os seus posteriores efeitos. Basta dizer que nos anos posteriormente a essa, por exemplo, assiste-se à criação da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É fundamental colocar em relevo que, nesse conjunto, vão sendo dadas as condições para uma proliferação de intelectuais e pesquisadores atentos ao espaço geográfico, político, social e cultural brasileiro.

É no interior dessas mudanças, notadamente institucionais, mas principalmente nas relações de poder da política brasileira, que Souza (2011) justifica sua escolha por desacoplar essa terceira etapa do estágio anterior, no qual as ocorrências ficam mais resguardadas ao campo do pensamento pedagógico. Afinal, como esse autor explica, o marco do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* acontece em 1932; no entanto, as prescrições encontradas neste documento já apareciam desde o final do século XIX. Porém, a maturidade dessas ideias e o conjunto da obra, que se dá na via institucional-acadêmica (com os cursos superiores), nas questões jurídicas (ilustrada pelas reformas das legislações de ensino) e, por fim, em publicações intelectuais especializadas (periódicos, dos quais o *Boletim Geográfico* é um feliz exemplo), torna a situação histórica certamente significativa. É claro que a complexidade desses fatores não é explicada isoladamente e tampouco pode ser apreendida através dos famosos marcos temporais.

Todavia, o que torna a demarcação artificialmente produzida na dissertação de mestrado de Souza apropriada é que ela sinaliza – para além das datações – um percurso da história da Geografia escolar brasileiro semelhante aos estágios alavancados por Goodson (1990) para elucidar como uma matéria escolar se transforma em disciplina acadêmica. Nesse sentido, percebemos que esse campo se materializou nacionalmente a partir das distribuições feitas nos espaços escolares, arquitetadas quase que artesanalmente, organicamente, por intermédio de professores leigos que utilizavam recursos didáticos dispersos. Foi a partir daí, dessas contingências empreendidas no próprio seio do mundo da escola, que a Geografia foi modificando-se, até chegar na posição de disciplina acadêmica e burocratizada. Como Rocha (2009) afirma, uma trajetória inédita, pois normalmente as matérias escolares se originam das suas disciplinas-mães, legitimadas pela academia universitária. No caso brasileiro, o fenômeno correu

na direção reversa, partindo dos rastros gerados pela escola as ocorrências que iriam fazer da Geografia moderna uma realidade a ser apreendida.

Discutia-se sobre ensino de Geografia antes da implementação dos cursos universitários, escrevia-se sobre a identificação dos seus problemas pedagógicos anteriormente às linhas do *Boletim Geográfico*, e, finalmente, a Pedagogia tradicional era percebida como insuficiente e os métodos ativos de aprendizagem tomados como imprescindíveis sem que, para tanto, fosse necessária a ancoragem do movimento escola-novista. Com efeito, isso nos leva a concordar que, no processo através do qual a Geografia constitui-se de matéria escolar à disciplina acadêmica, esse não pode ser entendido como uma atividade “[...] para baixo ou de dominação para baixo, mas muito mais como um processo de aspiração para cima” (GOODSON, 1990, p. 248).

No entanto, é importante frisar que, por vir a estar mergulhada na miríade de propostas, publicações especializadas, leis e reflexões pedagógicas que viriam a ser pauta cativa nas discussões da educação nacional a partir do início do século XX, culminando na imbricação que se dá, na minha leitura, entre o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, primeiro, e a posteriori nos ditos e escritos pedagógicos do *Boletim Geográfico*, sua autonomia enquanto saber essencialmente escolar foi sendo esvaziada. Afinal, nessa inversão de poder, o seu futuro, como alertaria Goodson (1990) passou a ser discutido e problematizado por intermédio da academia e da subjacente gama de professores universitários especializados nesse campo do conhecimento. Seria do lugar universitário que adversidades geográfica-escolares seriam assinaladas; desse legitimado espaço que viriam as soluções, os paradigmas defendidos, o jogo de forças que resultaria num conhecimento vitorioso. E, como a universidade, enquanto isso, responderia também a um projeto de sociedade – em meio a um período político e econômico turbulento – também não estaria isenta e tampouco alheia às relações de poder daí alavancadas.

Pelo que já discuti na Parte I dessa tese, e procurei descrever em termos de enunciado, na Parte II, não é surpresa considerar que, no acoplar desses tecidos e complexos movimentos, institui-se uma *ordem discursiva* no ensino de Geografia. A ela voltarei minha atenção mais adiante.

Neste instante, quero sinalizar duas atitudes futuras.

A primeira delas é um *abandono*. Refiro-me à periodização a qual Souza (2011) dá continuidade depois das repercussões pós-1930, cuja sequência alcunhada por ele é delimitada como o *quarto* estágio do ensino de Geografia no Brasil. Largo-a por dois motivos: por um lado, afora os importantes acontecimentos e notáveis rupturas no meio educacional desde a segunda metade do século XX, sustentarei em páginas mais apropriadas deste trabalho que, no frígido dos ovos, foi estabelecida em data não-ferrenhamente definida, no interior da Geografia escolar, uma formação discursiva cuja maior ilustração pode ser acionada por intermédio da noção

foucaultiana de *comentário*. Por outro prisma, se coaduno o ensino de Geografia ao movimento escola-novista e, igualmente, detenho-me no próximo temporalmente *Boletim Geográfico*, cujo maior volume de textos pedagógicos vai até os primeiros anos da década de 1960, debruçar-me sobre eventos históricos conectados ao campo educacional geográfico pós-1960 não me parece ser, agora, produtor.

A segunda atitude é uma *investida*. Nas páginas seguintes, começarei a me aproximar das razões pelas quais o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX foram o foco de intensas disputas e desentendimentos nos campos escolares e pedagógicos; por que foram, naqueles estratos temporais e não em outros, que um trabalho didático e uma estrutura nacional de ensino passaram a ser tomadas como incompatíveis às condições econômicas, políticas e culturais que estavam por vir e já se faziam presentes. Sobretudo: como que todas essas ações vieram a funcionar de determinada forma, ao invés de quaisquer outras?

Essa *investida*, por sua vez, conceber-se-á sob as amarras de um duplo desabrochar. De início, a seguir, um panorâmico levantamento histórico das existências pedagógicas e escolares no Brasil até o século XX, que foram abrindo as necessidades compartilhadas pelos movimentos educacionais que estamos discutindo. Ainda que essa abordagem que farei seja importante pelas perspectivas que põe em relevo, algo ratificado pela contribuição de sólidas pesquisas na área da história da Educação das quais me sirvo, não me sinto desconfortável de taxar essa leitura de *convencional*. Pois os argumentos soerguidos, as circunstâncias identificadas, os esquemas conceituais operacionalizados e as paisagens sociais descritas não parecem ser novidade para aqueles que se voltam para a literatura história da formação educacional brasileira.

Todavia, são destaques e registros imprescindíveis para a análise que procurarei fazer no próximo capítulo. Isso porque eles abrem um caminho investigativo que deságua num problema nacional complexo – de economia política, precisamente – que evoca a contribuição dos aportes genealógicos de Michel Foucault, permitindo-me esses que encare esses problemas e esses quadros não de frente, mas em sentido inverso, empreendendo um giro metodológico. Algo que talvez me permita entender os desenlaces da Geografia escolar de uma maneira nem melhor e nem pior, mas baseada num olhar *diferente* e nem tão usual.

Educação e ensino de Geografia no Brasil: uma narrativa

Ao colocar o termo “narrativa”, gostaria de enfatizar que não discordo das descrições que enfatizarei, nem que, de algum modo, estaria sinalizando que elas carregam uma incompletude que cabe ao meu trabalho preencher. Não se trata disso. Ao pontuar essa leitura panorâmica o

que estou fazendo é apropriar-me desse termo a partir da possibilidade compreensiva evocada por Lyotard (1988).

Segundo esse filósofo, uma narrativa é uma espécie de relato cuja base de escrita é a divisão, em uma dada história, entre os heróis e os vilões, entre os vitoriosos e os perdedores, entre os bem-intencionados e os mal-intencionados, entre os contos felizes e os contos tristes. No entanto, essas coroações ou destituições, longe de serem feitas por acaso, edificam categorias entre modelos positivos e negativos, tábuas de valor e exame para julgar a multiplicidade dos grupos; “[...] permitem, então, por um lado, definir os critérios de competência que são os da sociedade nas quais eles são contados, e, por outro lado, avaliar, graças a estes critérios, as performances que aí se realizam, ou podem se realizar” (LYOTARD, 1988, p. 38). Como resultado desses julgamentos, as instituições e os atores sociais acabam entendendo uma historicidade se essa estiver organizada de acordo com os fundamentos convencionais, que veiculam um saber cujo esquemas de percepção são pensados para serem universalmente entendidos.

No caso da história da educação brasileira, a situação parece entrelaçar-se nesse movimento analítico. Isso não significa que as informações transmitidas estejam erradas ou não tenham passado por escrutínio investigativo. Tampouco quero dizer que, por serem as narrativas que são, devam ser abandonadas. Prefiro toma-las aqui - seja pelas perspectivas que sinalizam, seja pelas rupturas históricas que não passam despercebidas, seja, finalmente, pelo corpo de saberes edificado do qual dificilmente se consegue não falar sobre - enquanto combustíveis, instrumentos e fonte de conteúdo para a perspectiva de trabalho na qual estou deslocando-me.

Dito isso, talvez o principal esteio que conduza a história da escola brasileira possa ser resumido em uma palavra-chave: elitização. Autores importantes dessa linha de pesquisa, ainda que em tempos diferentes, e transitando por grades de inteligibilidade específicas, parecem concordar acerca desse fio condutor que veio permeando os percursos educacionais. É o caso identificado em obras díspares como as de Mattos (1958), Romanelli (1986), Xavier (2002), Oliveira (2003), Rocha (2005) e Peres (2005). É fundamental que se entenda em que contexto, e sob a égide de quais argumentos, esses trabalhos chegaram a compactuadas conclusões.

O trabalho de Mattos (1958) debruça-se sobre essa questão, mas sob um outro viés: ler em minúcia o único período da educação brasileira no qual essa foi dinamicamente próxima à realidade social brasileira. No período denominado por esse autor, não sem idealismo, de *heroico* - abrangendo pouco mais de 20 anos e contado a partir de 1549 -, Mattos discute que, embora os missionários objetivos da Companhia de Jesus estivessem subordinados à conversão dos nativos para melhor exercer a colonização portuguesa, foi durante os anos iniciais da estadia dos jesuítas que houve uma preocupação coletiva no que toca à educação. São comentados nessa obra

eventos que retratam as dificuldades encontradas pelos jesuítas no território brasileiro, desde os lugares onde se instalaram – precárias casas de pau-a-pique –, o contato com a adversidade de um exótico país de clima tropical, ilustrado pela ocorrência de inúmeras doenças entre a população religiosa, mas, acima de tudo, o penoso trabalho de catequese a ser realizado perante um público hostil a tais ditames. Entretanto, a coesão entre um projeto religioso fundamentado numa fé inquebrável, de um lado, e um espírito de coletividade cujo resultado era uma preocupação com as necessidades da colônia fizeram com que os jesuítas fossem superando-as.

Mattos (1958) enumera e descreve a criação de várias escolas no eixo de Olinda a São Paulo, durante o curto período de cinco anos (1549 a 1554), cujo público frequentador abrangia diversos estratos sociais: uma mesma sala de aula poderia ser abrangida por um público que incluía tanto órfãos, menores abandonados, indígenas, quanto os filhos dos burgueses pertencentes à principiante aristocracia local. Essas escolas também exerciam a função de abrigos, voltados para crianças carentes, que eram convidadas a conhecer um outro tipo de convivência para além do familiar, que comumente, segundo Mattos, era atravessado pela violência e excesso de consumo de álcool. Os jesuítas, utilizando os argumentos de que as aldeias escolarizadas eram mais seguras e menos suscetíveis a ataques inimigos, seduzia os caciques e fazia-os valorizar a aprendizagem num espaço formal.

As dificuldades estruturais e a ausência de recursos mínimos para as escolas também evocavam que os jesuítas criassem alternativas para dar conta da contingente situação. Nunca é demais lembrar, e Mattos (1958) o faz em detalhe, que os alunos andavam em maioria nus, seja pela cultura, seja mesmo pela falta de vestimentas. Além disso, a alimentação para esse público era escassa, quando não, inicialmente, inexistente. Contudo, esses padres buscavam recursos através da doação de terras, venda de animais e etc. Em vista desses, mas também de outros fatores, é que Mattos (1958) não se esquiva de afirmar que essas embrionárias escolas brasileiras se constituíam como espaços notáveis de execução de valores democráticos.

Talvez não seja difícil enumerar, em meio ao estudo de Mattos, uma série de elementos históricos que poderiam contrabalançar alguns dos pressupostos desse autor, os quais tendem esforçadamente a pintar esses primeiros anos da educação nacional com um verniz romântico. Basta imaginar que os esforços empregados pelos jesuítas não vieram desacompanhados de um uso excessivo da força, afinal se na base da sua missão residia a intenção de sedimentar o terreno nacional em torno do imperialismo colonial, é óbvio que esse movimento constituía uma cisão entre dominadores e dominados – uma vontade de supressão e imposição daqueles sobre esses. Por outro lado, os jesuítas não hesitaram em abusar do trabalho indígena e escravo nos seus empreendimentos, o que poderia parecer paradoxal a qualquer período que se nomeie como

“heroico”. Igualmente, o fato de que o público assistido por essas escolas incluísse diversos estratos sociais não exclui a lacuna de um projeto que excluía a população negra. Nem é preciso lembrar, por fim, dos efeitos da Inquisição, que sombrearam a história brasileira. Todavia, se uma das chaves para a compreensão da historiografia educacional brasileira parece ser elucidada na dicotomia exclusão-elitização, o trabalho de Mattos pode ser importante pela ruptura que ele desloca a partir de uma série de circunstâncias, e como que os efeitos dessa descontinuidade vieram a se enraizar nos posteriores séculos da instituição escolar no Brasil.

Os acontecimentos responsáveis por solapar a inclusão empreendida pelas escolas jesuíticas, na leitura de Mattos (1958) são disparados pela criação do imposto denominado como *redizima*, instituído pelo Cardeal Infante Dom Henrique em 1565. Essa taxação estabelecia que dez por cento de toda a arrecadação de impostos da Coroa Portuguesa no Brasil deveria ser direcionada para a manutenção dos colégios pertencentes à Companhia de Jesus. Essa contribuição não foi aceita por parte dos jesuítas, que se sentiram ameaçados na sua autonomia de ensino (cujo instigar da vocação católica era o principal objetivo), e patrimônio (até então administrado de modo descentralizado). Entretanto, enfraquecidos e em menor voz, não conseguiram criar as condições para evitar essa intervenção financeira, que vai, desde o seu início, injetando nessas escolas vultosos recursos públicos. São esses que serão na leitura de Mattos, paradoxalmente, avalistas do final do período heroico e da estabilização de um sistema de ensino patriarcal e exclusivo às aristocracias brasileiras que se perduraria pelos próximos séculos.

Esse movimento de inversão, conclui Mattos (1958), concretiza-se por intermédio de três elementos imbricados. Inicia-se pela própria exclusão operada pelo imposto em si mesmo: no momento em que as elites percebem que estão sendo tributadas pela oferta educacional, não medirão esforços para que essas escolas sejam reservadas apenas a elas; a entrada de crianças abandonadas e filhos de indígenas seria a partir de então gradativamente barrada. Por outro lado, no momento em que as instalações escolares se tornam isoladas da realidade social brasileira, a postura epistemológica dos seus professores é transformada, passando de uma preocupação com as questões sociais à abstração especulativa, valorizando uma cultura erudita cujo lastro com a coletividade material do país é quase que inexistente. Por último, a burocratização financeira criou possibilidades para a centralização patrimonial das escolas jesuítas, o que se, por um lado, enfraqueceu-as localmente no seu poder de decisão, por outro lado facilitou a intervenção de um poder instituído pela Coroa Portuguesa, desembocando em atividades cujo ponto mais drástico é a própria expulsão dos jesuítas – e a consequente expropriação das suas propriedades – pelo Marquês de Pombal, em 1759.

Nos rebatimentos dessas consequências, vemos, pelo prisma de Rocha (2005), um estreitamento da Companhia de Jesus à burocracia estatal, representada por uma elitizada classe de funcionários públicos. Ambas serviram a uma sociedade latifundiária e escravocrata cujos interesses conservadores não eram encobertos. Essa circunstância condiciona a virada atitudinal de um modelo de educação à guisa de catequese para, ao contrário, um currículo voltado para obras clássicas e medievais, cujo gosto por obras literárias inviabilizaria os anseios de uma educação próxima ao cotidiano nacional mais preponderante (ROCHA, 2005). Essa própria postura foi endossa pela *Ratio Atque Instituto Studiorum Societas Jesu*, um documento promulgado no final do século XVI que objetivava uniformizar o sistema de educação católica.

A *Ratio Studiorum*, para Rocha (2005) teve um inegável mérito: engendrar um currículo único para os alunos que frequentavam as poucas escolas presentes no país. Dividido em quatro graus e lastreado pelos domínios da leitura, da escrita e do cálculo, estabelecia-se sucessivamente das técnicas elementares aos saberes teológicos, encontrando-se entre esses o ensino das humanidades e das artes. Entretanto, essa sistematização curricular, calcada na erudição, mostrou-se reservada às ascendentes elites que se formavam no território nacional entre os séculos XVII e XVIII. Para os mais desassistidos, a *Ratio* reservava uma separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, cabendo a esses aprimoram-se com saberes da ordem do fazer, e não do pensar; as prescrições encontradas nesse documento, pontua Rocha (2005), delimitavam o que podiam e não podiam estudar aqueles que exerciam funções domésticas nos espaços coordenados pela Companhia de Jesus: a eles não seriam necessárias a leitura e a escrita.

É interessante como esse desdém ao trabalho manual ajudaria, na leitura tanto de Mattos (1958) como na de Rocha (2005) a engendrar as bases estereotipadas sobre o labor, que foi sendo concebido como de fácil execução e reduzido raciocínio. De forma semelhante, levou a reboque um desprestígio das atividades manufactureiras, que seriam endereçadas a negros, índios ou pobres. Isso tudo, é claro, durante uma longa faixa de tempo não pareceu ser um problema para a Coroa portuguesa, pois a Igreja, ao endossar essa dicotomia entre pensamento e ação, estava oportunizando condições para que as minorias abastadas permanecessem no lugar em que estavam, dando as cartas no já concretizado status quo nacional.

Essa perspectiva sedimentada pela *Ratio*, assim como a notável expansão do ensino jesuítico no Brasil, deram um poder à educação da Igreja que se intensificou até o final do século XVIII. No entanto, seja pela severa crise econômica pela qual passava Portugal em meados dessa época, seja, principalmente, pelos ataques advindos das universidades e dos parlamentos europeus à supremacia ideológica e à hegemonia institucional da Companhia de Jesus – cujo monopólio da rede colegial naquele país era evidente –, o modelo pedagógico jesuítico, disciplinar

e segmentado, foi sendo considerado anacrônico e, em certos casos, colocado como um dos avalistas da miséria econômica e intelectual do reino português. As razões históricas para esse movimento, assim como as consequências dessas ações que vieram a inviabilizar parcialmente a hegemonia da educação jesuíta, são de ordem complexa, de modo que escapam às atribuições que escolhi reportar-me. Porém, talvez o fundamental a colocar aqui é que aquele poder disciplinar materializado nos colégios europeus e transposto ao arranjo local brasileiro pela *Ratio Atque Instituto Studiorum Societas Jesu* (ROCHA, 2005), alavancando uma gestão pedagógico do tempo, do espaço e dos corpos viria a ser seguramente questionado.

São bastante documentados os percursos e as causas responsáveis pela expulsão dos jesuítas no Brasil a partir da segunda metade do século XVIII. Acusados ora de terem abdicado com o tempo da sua função inicial – missionária – para atuarem como francos colonizadores, mas, principalmente, percebidos como incapacitados de se integrarem à ordem econômica capitalista que se anunciava com maior vigor no território nacional durante aquele período, a responsabilidade do ensino pela ordem religiosa católica passa a sofrer um gradativo revés, cujo ponto de partida mais famoso é a Reforma Pombalina, que, entre suas premissas, defendia uma secularização nos espaços escolares. Os efeitos desencadeados por esse alvará, no entanto, mais serviram, na opinião de Rocha (2005), para diminuir a oferta educacional para as classes menos abastadas do que propriamente afetar a supremacia escolar das escolas católicas, que já estavam ramificadas entre diversos institutos de leitura e escrita e seminários. Com efeito, as determinações de Pombal produziram mais um rearranjo interno no sistema jesuíta do que a sua extinção. Afinal, tanto a colonização já estava sedimentada, quanto a língua portuguesa e a educação religiosa já se faziam como hegemônicas na sociedade brasileira (ROCHA, 2005). Essa tentativa de supressão acaba por elitizar ainda mais a oferta educacional sistematizada, que intensifica o atendimento à burguesia e à aristocracia nacional e mantém, de algum modo, os pressupostos desenhados pela Companhia de Jesus e cuja materialidade na *Ratio Atque Instituto Studiorum Societas Jesu* seguiria inquestionável.

Quanto às consequências da Reforma Pombalina, muitas obras da historiografia da educação brasileira (MATOS, 1958; ROCHA, 2005; ROMANELLI, 1986) concluem que essas foram nefastas. É provável que o seu mais famoso substrato tenha sido a instituição das *aulas régias*. Constituíram-se essas como resultados de um modelo desorganizado e disperso de ensino, através do qual as disciplinas eram ofertadas de maneira desarticuladas entre si, sem um pressuposto teleológico como no modelo jesuíta predominante. Por outro lado, a exclusão nesse movimento dos professores católicos – habilitados e experientes, que se diga (MACIEL & NETO, 2006) – abre uma lacuna na docência, que fica à mercê de profissionais leigos, não-

habilitados e mal preparados. Soma-se a isso a inexistência de um sistema geral de ensino que normatizasse e financiasse com igualdade suas escolas; sua fragmentação organizacional, por consequência, colaborou para o precário acesso das classes públicas a uma educação gratuita.

Com efeito, a Reforma Pombalina pode ser ilustrada como um corolário entre os substantivos *ilusão e desastre*.

Ela representou, para Rocha (2005), uma ilusão, pois acreditou que uma educação formal poderia ter êxito sem que tivesse como lastro um modelo seriado, articulado por um currículo uniforme que ordenasse a progressão de um nível ao outro de conhecimento; com efeito, acabou ratificando a premissa de que a disciplinamento de corpos dóceis e forças úteis demandaria uma série de mecanismos que as escolas jesuítas já dominavam há bastante tempo – e que se manteriam, porém para um exclusivo público.

Em contrapartida, na leitura de Maciel e Neto (2006), a proposta de Pombal deixou um legado de efeitos desastrosos. Partindo do argumento de que as metodologias eclesiásticas era uma das principais responsáveis pela crise econômica de Portugal, mas também da sua colônia brasileira, empreende a substituição por um pensamento pedagógico notadamente iluminista, cujas bases de uma educação pública, laica e obrigatória representam o melhor exemplo. Porém, na inexistência de uma discussão mais aprofundada sobre o arranjo do ensino nacional, a Reforma Pombalina “[...] destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional” (MACIEL & NETO, 2006, p. 475).

Sob a pulverização entre, de um lado, a rede eclesiástica de ensino já restrita à pequena elite nacional e, de outro, uma rede pública espalhada e sem um formato de corporificação que a sustentasse legitimamente, o Brasil adentra no século XIX - em meio às agitações políticas provocadas seja pelo desembarque da família real portuguesa, seja como jovem nação independente – sem que, no entanto, houvesse uma tomada de providências com relação aos rumos de um sistema produtivo de escolarização nacional.

Contudo, afóra a dispersão de práticas provocada por esse conjunto contraditório de ações, já se pode – e essa é uma opinião corroborada por Rocha (2005) e Peres (2005), e registrada historicamente por Oliveira (2003) – identificar pelo menos dois pilares básicos que seriam instituídos nas futuras discussões sobre a educação brasileira. O primeiro deles, cuja materialização mais próxima se daria a partir do início do século XX, é a defesa de um ensino laico como uma das alavancas para o desenvolvimento econômico e social. O outro inicia-se com a Reforma Pombalina e perdura, conforme apregoam Maciel e Neto (2006), até os dias atuais: as sucessivas destruições de paisagens educacionais materializadas e até mesmo consolidadas por

propostas educacionais de roupagem inovadora, verdadeiros modismos, mas pouco discutidas e às vezes irrealizáveis.

Retornando aonde estávamos, enquanto as primeiras décadas do século XIX vão desenrolando-se no país, como todos os elementos históricos complexos que as compuseram, o sistema educacional, entretanto, ainda mantém uma desorganização que inviabiliza o seu desenvolvimento. Num emaranhado problemático, encontrava-se uma heterogeneidade institucional-educativa, composta seja por algumas escolas primárias eclesiásticas, ora alguns seminários episcopais, outras escolas menores e o remanescente e desacreditado esquema de aulas régias decorrentes da proposta Pombalina (PERES, 2005); em outra ponta, insuficientemente, algumas legislações difusas, que determinavam a criação da escola ao mesmo tempo em que não instituíam recursos para a sua implementação e tampouco mecanismos de controle perante os Estados e municípios.

Seja como for, o quadro permaneceria precário durante as primeiras décadas do período Imperial, malgrado algumas tentativas através de modelos europeus. Um deles, que a partir dos estudos de Peres (2005) mostrou-se ineficaz e rapidamente foi abandonado, foi o ensino mútuo, técnica que operacionalizava um poder disciplinar que se exercia capilarmente. Algumas escolas, entre 1820 a 1840, foram criadas com o objetivo de replicar o método lancasteriano; porém, a ausência de prédios adequados, a pouca oferta de recursos didáticos e o despreparo dos professores fez dessa proposta um fracasso na educação brasileira.

O poder central, por sua vez, não abdicava da função de controlar com minúcia as instituições de ensino, mas somente aquelas às quais seu interesse era mais estreitado. Peres (2005) assinala, por exemplo, que os movimentos pedagógicos do Colégio de Dom Pedro II, a institucionalidade do Ensino Superior e os seus subjacentes exames preparatórios foram sendo pauta de atenção da Corte. Isso produziria efeitos visíveis nas ações educacionais das províncias que, descentralizadas e com assimetrias financeiras, subdividir-se-iriam entre aqueles colégios cujo ensino objetivava a entrada do aluno nos cursos superiores, e o, restante, que ficavam num limbo produzido pela desoficialização do ensino primário e secundário engendrado pelo próprio Estado. Nesse panorama, podemos identificar uma ramificação entre dois polos: o primeiro pertencente à rede privada de ensino, logo exclusividade de uma minoria; e um segundo, público, carente de investimentos e deixado à revelia de ações improvisadas e profissionais desabilitados.

No interior dessa dualidade, produzida em meio a uma economia colonial sustentada pela grande propriedade latifundiária, socialmente estratificada e cujo trabalho fundado na mão-de-obra escrava ainda predominava, foi emergindo, no entanto, alguns condicionantes históricos que, se não suficientes para romper com a hegemonia da camada aristocrática, pelo menos

responsáveis por engendrar uma divisão classicista mais complexa. No decorrer das décadas do século XIX, vemos surgir um grupo intermediário que adquire notoriedade nos incipientes espaços urbanos, fundando suas atividades econômicas seja no pequeno comércio, seja na política, seja na burocracia do funcionalismo público. Essa classe, alimentada pelo erguimento gradual do mercado interno, passa a procurar uma série de serviços anteriormente restritos à oligarquia rural; “[...] essa pequena burguesia iria apelar, a fim de firmar-se como classe e assegurar-se o status a que aspirava” (ROMANELLI, 1986, p. 37) à educação.

A demanda social de outros grupos à educação refletia o próprio arranjo político e econômico pelo qual o país, e principalmente algumas regiões, foi sendo atravessado ao longo da segunda metade do século XIX. Através de uma miríade de transformações, passou-se a considerar insuficiente aquele modelo dual - referendado por uma sociedade escravocrata e politicamente conservadora - para dar conta da diversidade de uma população cuja composição abrangia outros interesses, origens e posições profissionais. É preciso destacar que se ensaiavam uma presença cada vez mais considerável de militares, intelectuais, imigrantes nas áreas urbanas e, notadamente, uma burguesia industrial que dava seus primeiros passos. Acrescenta-se à heterogeneidade desse contingente de pessoas uma camada camponesa cuja principal atividade era uma economia de subsistência. E, é claro, não é possível negligenciar o gradativo número de trabalhadores saídos da escravidão; de forma que “A pressão não tardaria, pois, a provocar a ruptura das limitações impostas [...] E a instituição escola, calcada no princípio da dualidade social, iria aos poucos ter seus alicerces comprometidos pelo crescimento e complexificação dessas camadas” (ROMANELLI, 1986, p. 41-42). A simplicidade e a fragmentação do sistema educacional brasileiro passariam a ser colocadas em xeque. E, de maneira inédita, os gastos com a educação passariam a ser vistos como investimentos, ao contrário de despesas.

Entrementes, quando se inicia o período denominado como republicano, a maioria das discussões levantadas em algum momento do percurso político brasileiro voltam à tona. Com a Constituição de 1891, na qual já se materializava uma separação entre Estado e Igreja, abriu-se o caminho para o laicismo na rede de ensino nacional e, por outro lado, sinalizou uma vontade de, através da educação pública, difundir e consolidar valores democráticos. A proposta de descentralizar o sistema educativo partindo da perspectiva de um quadro federativo pretendia caminhar nessa direção, no intuito de ampliar o acesso público e obrigatório à escola primária e conectá-la, formativamente e integralmente, ao ensino secundário. Com efeito, o poder central, sem a intenção de diminuir a autonomia dos Estados, mas necessitando do seu auxílio, sinaliza que a desordem era incabível à moderna sistematização de uma política nacional de ensino.

No entanto, como descrevem Pedroso (1966a) e Romanelli (1986), as diversas reformas e legislações propostas durante as primeiras décadas da República não foram suficientes para resolver os problemas mais graves dessa paisagem institucional. Algumas pretenciosas demais e desconectadas da realidade brasileira (como a de Benjamin Constant, em 1891), outras trazendo até mesmo involução ao que já era precário (vide a Lei Orgânica Rivadávia Côrrea, em 1911), o fato é que essas e outras proposições não conseguiram atenuar um sistema conservador que, reproduzido no seio de históricas oligarquias, não mais oportunizaria algo além da sua própria manutenção. De forma semelhante, o que parecia ser uma vitória inicial do federalismo, cuja instituição qualificaria a política educativa nacional, acabaria por agravar as disparidades regionais e, pior, mantê-las subordinadas às circunstâncias e oscilações políticas e econômicas (ROMANELLI, 1986): o desequilíbrio entre os Estados, seja no que toca à produtividade da economia, seja no que se refere ao protagonismo de poder nas decisões nacionais, fez com que aqueles que tivessem maiores recursos pudessem financiar com maior vigor os seus respectivos aparelhos educacionais. O fato é que esse quadro, inegavelmente, impulsionou a qualidade da educação e da cultura em algumas regiões do país (sul e sudeste); porém, na assimetria em relação aos outros entes federados, a ideia de um sistema nacional de ensino não passou de uma pretenciosa miragem. A renovação das metodologias de ensino, pressuposto defendido por diversos professores e intelectuais há algum tempo, também acabou escorregando na mesma vala, de forma que o modelo acadêmico jesuítico, durante criticado pelo pensamento pedagógico da época, ainda se manteria sem que suas bases de sustentação fossem solapadas.

Esse é o quadro geral em que, em plena aurora do século XX, desenvolver-se-ão os alicerces para a emergência do *Boletim Geográfico* e sua seção pedagógica interna, e as prescrições administrativas e didáticas presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.



O que tentei fazer nas páginas anteriores, como toda análise que se propõe panorâmica, não se ateve a detalhes. Do mesmo jeito, ao levantar para discussão um período muito amplo, assumi o risco de fazer uma descrição através de um recorte simplificador. Pela própria leitura que empreendi sobre a educação e Geografia, em determinadas épocas, detalhes ficaram de fora, nuances foram obscurecidas, causas e conseqüências foram deixadas de lado.

No entanto, o que espero é que, malgrado a rapidez descritiva dos períodos em questão, algumas características fundamentais, no que concernem à escola, tenham ficado em relevo. Nesse sentido, foi feito um esforço de demarcar que as mudanças educacionais, quando ocorrem,

são na direção de apresentarem respostas a uma determinada sociedade. Desse modo, é por intermédio da educação, seja ela qual for, que uma sociedade põe em prática o projeto de modelo de indivíduo, do ponto de vista intelectual, moral e físico, para certas finalidades. Esse modelo, no entanto, aparece enquanto um substrato das condições históricas em dadas circunstâncias, do confronto entre os indivíduos pela propriedade das relações de poder na vida coletiva. É daí que se produzem os saberes, os dispositivos e os discursos – “[...] a poeira levantada pelo combate” (DELEUZE, 2005, p. 39) - que visam apropriar-se das condições de existência em um contexto social, econômico e cultural. No entanto, sendo que a intenção se tratou, muito mais, de empreender um deslocamento temporal da política educacional brasileira ao longo de uma longa linha de tempo, creio que alguns elementos dessa narrativa me parecem que foram frisadas.

Dessa forma, o que vimos é um sistema formal de educação à maneira primeiramente de catequese, no início, e gradativamente exclusivo às elites nacionais, posteriormente. Essa estrutura acabou por contribuir em parte pela manutenção da assimetria das relações de poder presentes na sociedade brasileira, com a balança pendendo comumente em favor das oligarquias, nacionais e/ou estrangeiras. Malgrado as complexas mudanças que foram sendo movimentadas na estrutura social do país ao longo de centenas de anos – a independência política, as maiores aglomerações nos espaços urbanos, a emergência de uma importante burguesia, as condições possíveis para um modelo administrativo republicano – acabamos vendo que a precariedade e fragmentação na qual se encontrava essa rede de ensino não foi efetivamente enfrentada e, nas vezes em que foi, acabou por ou desorganizar o que já estava (para o bem e para mal) consolidado, ou por fomentar esquemas de administração desconectados da realidade local ou, em vários momentos, produzir medidas cujos efeitos foram inócuos.

O que se pode concluir dessas circunstâncias é que, concordando com Romanelli (1986), afora as medidas legislativas e as reformas propostas, na maior parte dessa história da educação brasileira não houve, de fato, uma real vontade política que se interessasse por encarar os inúmeros problemas e deficiências presentes nessas esferas de ensino. Enquanto as condições de manutenção do status quo não fossem desequilibrados e novos objetivos traçados por uma conjuntura socioeconômica não se fizessem necessários, é provável que, como dizia Giuseppe Lampedusa, as coisas continuariam mudando para permanecerem as mesmas.

No que toca à Geografia da escola, esse cenário fragmentado obviamente ricochetearia nos movimentos subjacentes a essa disciplina. Primeiro porque, internamente, vimos que os estudos geográficos escolares não eram coesos e tampouco científicos; lecionados por professores leigos, que ancoravam suas aulas em recursos didáticos cuja procedência objetiva era falha, eles careciam de legitimidade que os fizessem presença cativa no currículo escolar. As

reformas propostas pelo poder central não auxiliariam na mudança desse quadro, afinal iriam ora toma-la obrigatória, ora optativa, ora separada, ora unida à História e /ou ao guarda-chuva dos estudos sociais – isso tudo, sabemos, cobraria seu preço por bastante tempo.

A questão com a qual estabecerei análise, a partir de agora, talvez se constitua como a principal justificativa para o movimento de esforço que venho fazendo. Isso porque se a) empreendi uma descrição discursiva dos enunciados presentes no ensino de Geografia, b) concatenei-os a uma perspectiva de trabalho que concebe a escola e a Pedagogia como produtos da contingência histórica, arquitetadas em meio às necessidades de uma época ou a serviço de determinadas relações de poder e c) nessa lógica, um pressuposto que acabei assumindo foi o de identificar as práticas discursivas da Geografia escolar como parceiras/tributárias do movimento pedagógico do Manifesto brasileiro da Escola Nova, logo é a partir daí, desses alicerces que fui artificialmente construindo, sem que uma regra os atravessasse ou uma verdade histórica os tenha mistificado, que serão desencadeadas as próximas perguntas que prosseguem a investigação.

Dito de outra maneira, é chegado o momento de acoplar o discurso geográfico-escolar presente nas páginas do *Boletim Geográfico* à teia de verdades, poderes e saberes que instituíram suas práticas enunciativas e suas ações estratégicas, que sinalizaram a estabilidade de uma formação discursiva ordenada cujos ditos e escritos, futuramente, nada mais seriam do que comentários, ricochetes, efeitos, disparos e tributos de uma pedra angular linguística anterior. Entretanto, lacunas seriam expostas se, apressadamente, envolvesse-me na esquematização dessa formação discursiva sem que, à guisa de lastreá-la, buscasse entender que relações de poder foram essas, que condições de possibilidade tencionaram suas ações internas e como, seja como for, interditou oportunidades para que ela fosse de outra maneira.

Em vista disso, acompanhar-me-ei de três inquietudes no próximo capítulo.

Por que, depois de séculos de percurso, a indissociável dupla Geografia escolar/sistema de educação brasileiro veio a ser severamente questionada, a partir de um período que abrange o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX?

Na sequência, caberá a pergunta: e essas questões, essas críticas, essas imposições... de onde vieram, como foram funcionando, a que políticas estavam subordinando-se? Haveria, ou não, um regime de verdade hegemônico já sinalizado embrionariamente nas páginas da “Contribuição ao ensino” e nos levantes do Manifesto dos educadores escola-novistas?

Se, por último, as respostas para essas duas questões forem, de alguma forma, positivas, então a formação de uma última pergunta seria até mesmo óbvia. Então, mas afinal, como um conjunto de prescrições e metodologias pedagógicas pode ter estado a serviço de tudo isso?

CAPÍTULO 7:

SOB AS DIRETRIZES DA ECONOMIA

A educação não é uma instituição, algo que se enxerga; ao qual se opta ou nega. O ato de educar, é intrínseco, incontornável, impossível de extinguir: a sociedade educa, os pais educam, os amigos educam, os educandos educam na relação entre si. Desde que exista algo que valha a pena (e sempre há, acreditemos) ser transmitido, comunicado, contrabandeado, o ato educacional, em si mesmo, não parece ameaçado de extinção. No entanto, quando alguém fala de ensino, de aprendizagem, de pedagogia, escola, ora, o cenário se transfigura. Se nem a própria educação é natural, tampouco esses elementos, dados, estatutos do saber, instituições e afins. Esses, nas suas materialidades existências, foram inventados, em meio a dúvidas sobre o futuro, ameaças do presente, confrontos por poder e saber. Posto que, ao serem criados, em vistas DE dar respostas perante problemas, podem ser localizados no tempo e no espaço.

E ncerrei as páginas do capítulo anterior assinalando que seria gostaria de sinalizar os motivos através dos quais o sistema de ensino nacional do Brasil deu-se conta, não exatamente numa data-chave, mas por intermédio de algumas particularidades, de que o que se estava sendo feito na educação nacional não seria mais congruente com os tempos emergentes do início do século XX e adiante. No meio de tudo isso lá estava a Geografia, matéria escolar nada jovem, mas, na leitura de parte não-negligenciável, agora seriamente ameaçada de extinção. Na ponta de lança que identifica esse cenário, uma miríade de propostas que alavanca uma escola pública, laica e obrigatória, na qual as metodologias de ensino nela presentes estariam concatenadas ao que de mais moderno estaria sendo compartilhado pela Pedagogia e pela Psicologia. Pressupostos que, em conjunto, desembocam-se como um acontecimento do porte que é o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

No entanto, acatar esse pressuposto e, por conseguinte, compreender que os movimentos internos no âmbito do ensino de Geografia são corolários de eventos de maior amplitude que vão transformando essa disciplina, supõe adotar aqui uma *postura de trabalho*. E essa, com efeito, supõe transitar por entre algumas perspectivas epistemológicas. Por ora, contento-me com três delas. Elas se instituem como escadas ascendentes para as ações que irei empreender.

A primeira postura é pensar o ensino de Geografia, por mais óbvio que pareça, como elemento do *espaço geográfico*. Quando me refiro a esse, é fundamental frisar que estou operando a partir do conceito radical de Milton Santos (2009). Como já é sabido entre os pesquisadores da área, o célebre geógrafo caracterizou o espaço geográfico como o “[...] conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2009, p. 63). Isso

significa que o objeto de estudo da Geografia é um híbrido, um misto de formas e funções, processos e estruturas, que fazem as ações e os objetos interagirem entre si; nesse sentido, o que é construído e pensado por uma política nacional de ensino e por uma rede de teóricas pedagógicas irá ricochetear nos trânsitos interiores da Geografia que se faz em cada escola. É claro que esses efeitos não atingem linearmente os estudos geográficos, de forma que os últimos muitas vezes os disparam em sentido de retorno com elementos impensados. Todavia, ainda que esses mecanismos se retroajam em mão dupla, nem a educação e nem a Geografia podem existir sem que, ambas membras da mesma categoria, afetem-se uma a outra. Em suma, esse entrelace “[...] faz parte do espaço geográfico, e como tal reflete as tensões e emoções da complexidade do conjunto de sistemas de objetos e de ações que o compõe” (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 62).

Por outro lado, operacionalizar o raciocínio que aqui desenvolverei não significa reduzir os movimentos investigativos a esse conceito; como definiram Deleuze e Guattari (2010, p. 49), as construções conceituais “[...] são totalidades fragmentárias que não se ajustam umas às outras, já que suas bordas não coincidem. Eles nascem de lances de dados, não compõem um quebra-cabeças. E, todavia, eles ressoam”. Nesse sentido, mais vale apropriar-me do que uma teoria me interessa, e, daí então, picotá-la, torcê-la, tencioná-la, em vista de um objetivo que vai construindo-se artesanalmente. Se parto do pressuposto de que o ensino de Geografia é parte constituinte do espaço geográfico, isso não remete a que ele seja elemento de uma totalidade que o determina. Não que não o faça, mas o trânsito se dá fora do mecanismo newtoniano; o interessante é imaginar como os efeitos do espaço geográfico influenciam na dinâmica pedagógica-institucional da Geografia, e como essa, enquanto isso, produz ações multirreferenciadas.

É por isso que a *segunda* postura que adoto, evoca instituir, na dialógica entre essas partes, algo semelhante a um plano de imanência (DELEUZE, 2002, 2005; DELEUZE & GUATTARI, 2010). No relacionamento entre o ensino de Geografia e um sistema de educação, consubstancia-se uma parte e um todo pertencentes ao espaço geográfico, o qual “[...] se atualiza, ele próprio, em um Objeto e um Sujeito aos quais ele se atribui” (DELEUZE, 2002, p. 16). Nesse sentido, estabelecem-se causas e efeitos recursivos, intermediados por um movimento que “[...] que se atualiza em seu efeito, que se integra em seu efeito, que se diferencia em seu efeito. A causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia” (DELEUZE, 2005, p. 46). Desse modo, a Geografia não esteve num lugar exterior a essas reformas pedagógicas e educacionais: foi afetada, prejudicada, soerguida, valorizada e desvalorizada. Por outro lado, por todo esse conjunto deslizar sob esse terreno que age sobre si mesmo para se transformar, ela não espelhou

linearmente as vontades de poder e saber que chegaram em sentido descendente; essas, quando o fizeram, foram rebatidas, refletidas, dobradas, alteradas.

O que procurarei colocar aqui é que, seja pela mecânica analítica de Romanelli (1986) e/ou Xavier (2002), ou, diferentemente, pela de Foucault (2008b, 2008c) e Deleuze (2005), acontecimentos maiores se ramificam, distribuem-se, tocam o todo ao mesmo tempo em que são tocados. A educação brasileira constitui a totalidade da qual a Geografia escolar é parte; mas, aqui e acolá, essa parte é maior que o todo, e também é menor que o todo. Tudo isso porque esses dois circulam pelo mesmo plano, cuja ação institui “[...] uma ida e volta, porque ele não vai na direção de uma destinação sem já retornar sobre si, a agulha sendo também o polo” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 53).

Na próxima seção, começarei a me aproximar das perguntas que fui desenvolvendo no capítulo anterior. Perguntando o porquê de as mudanças na rede de ensino brasileiro terem começado a ser levantadas com maior ênfase entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século, estarei perguntando, como sugeriu Durkheim, a que necessidades emergentes esse movimento pela melhoria do ensino brasileiro esteve concatenado. É por isso que algumas referências teóricas me são mais favoráveis, no sentido de pensar sobre a educação brasileira em termos sistêmicos. Mas, no ponto em que a analítica se desloque para a vontade de indagar como esses mecanismos estiveram funcionando, e a mando de quais relações de poder e saber eles se subjugaram, haverei de retornar aos aportes foucaultianos. Eles, inclusive, dar-me-ão suporte para teorizar as mudanças no discurso geográfico escolar. Por ora, deixo-os parcialmente de lado.

Uma nova configuração social

Esse título resume a conclusão a que chega o estudo de Romanelli (1986) para explicar por que, depois de quase 400 anos, uma mobilização que envolveu diversos atores sociais tomou a educação e sua subjacente pedagogia como preocupação maior. Segundo essa autora, a demanda evocada pelo crescimento de uma massa heterogênea de estratos sociais suscitou a ideia de que a caracterização simplista através da qual a rede de ensino nacional se mantinha já não poderia comportar-se do mesmo modo.

Talvez a principal inversão que alimentava esse processo decorre da emergência de uma nascente burguesia industrial, e as mudanças nas relações de trabalho que tal movimento vem a causar. É interessante que numa economia cujo alicerce é a agricultura e o extrativismo, ambos assentados sob o terreno conservador do latifúndio e da monocultura, a educação não era, na leitura de Romanelli (1986), uma questão a ser discutida com urgência. Afinal, esses setores eram

balizados por técnicas rudimentares das quais elementos modernizadores não eram de todo modo necessários, ou, mesmo que fosse o caso, não seriam tranquilamente aceitos. Por outro lado, a própria mão-de-obra cujo sustento advinha desses postos não precisaria de qualificação, sendo que, como resultado, o analfabetismo entre esses contingentes populacionais prevalecia dramaticamente. É preciso levar em conta que estávamos falando de um país cuja massa trabalhadora caracterizava-se como camponesa, e que as zonas rurais eram os espaços nos quais residiam os maiores contingentes demográficos.

Isso tanto é importante para entender o porquê de, durante tanto tempo, o plano educacional ter ficado em segundo plano na política nacional. Em vista de um quadro de analfabetismo e de uma classe para a qual “[...] a escola não oferecia qualquer motivação” (ROMANELLI, 1986, p. 45), as escolas continuariam mantendo uma baixíssima oferta de vagas, reservada aos membros da aristocracia e cuja base curricular era acadêmica.

Essa paisagem assiste a um deslocamento quando se iniciam os primeiros anos do século XX. Conforme explica Romanelli (1986), dois fatores (interligados) apreendem essa mudança de ênfase. De um lado, o decurso do processo de industrialização que recrudescer durante essa época e cuja alavancagem dada pela substituição de importações durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) é fundamental. Por outro, identificamos o ritmo acelerado do processo de urbanização, impulsionado por esse novo cenário e que, a partir depois de 1930, avança substancialmente. É nessa atmosfera ancorado num complexo social, econômico, político e cultural que novas exigências serão postas à sociedade e pela sociedade; a educação ofertada à educação brasileira, ao fim e ao cabo, não deveria mais ser a mesma.

É claro que essas conclusões não vieram naturalmente. Construíram-se no embate contra um aparelho escolar que se justificava num outro contexto; no momento em que ele se vê reivindicado pela urbanização, entra em grave crise: aquela elitizada oferta de ensino à qual se refere Romanelli (1986) choca-se violentamente com a crescente procura de uma classe que não estava acostumada a atender. Esses estratos médios e populares vão pressionar o sistema educacional; esse, já há alguns anos era coagido a se modificar pelas solicitações advindas do novo arranjo econômico, das “[...] regras do crescimento espontâneo próprio do sistema capitalista” (ROMANELLI, 1986, p. 46).

Na recursividade entre esse tripé escola-urbanização-economia, “[...] na medida em que o retorno de um relança um outro instantaneamente, de tal maneira que o plano de imanência não para de se tecer, gigantesco tear” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 53-54), as condições de existência para o desequilíbrio da educação nacional estão dadas. Romanelli (1986) assinala que a instauração desse estado de crise, evocado pela incapacidade dos grupos da elite econômica em

lidar com esse novo jogo de forças, resultará em duas problemáticas ordens: primeiro, na questão quantitativa, representado pelas escassas vagas de um ensino que já era excludente por si só; segundo, pela Pedagogia empreendida nesse mesmo sistema, obsoleta frente tanto à expansão econômica quanto à educação de estratos sociais oriundos de outros contextos sociais e culturais.

Nessa leitura colocada por Romanelli (1986), para a qual tem sido a modernização econômica a principal responsável por solicitar da escola exigências técnicas e pedagógicas, as atividades de ensino desempenhadas em no país acabaram voltando-se para atributos básicos de qualquer expansão econômica: o treinamento e a qualificação da mão-de-obra. Nesse sentido, afora todo o notável movimento que se fez pela melhoria da rede educativa nacional, que resulta no Manifesto escola-nova e ricocheteia durante décadas nos escritos sobre ensino de Geografia do *Boletim Geográfico*, a conclusão é que se chega é que o barulho reverberado por essas ações apenas aconteceu tendo em vista a demanda social evocada pela passagem de um modelo de desenvolvimento econômico agroexportador para outro industrializado, cujo foco momentâneo era o consumo interno. Essa inversão de expectativa, no entanto, não significou no caso brasileiro uma qualificação da educação, mas apenas o combate posterior à defasagem no atendimento àquele novo público que chegava às instituições de ensino (ROMANELLI, 1986).

Por todo esse conjunto, as considerações a que chegam o estudo de Otaíza de Oliveira Romanelli apontam que o movimento em prol da implantação da escola pública brasileira e da mudança nos trabalhos pedagógicos foi desenvolvido do lado das acentuadas transformações desencadeadas pela sociedade industrial que se anunciava, a cuja perspectiva interessava uma população sensível às novas relações de produção presente; essas irão requerer uma espécie de trabalho formal inédito nas economias agrícolas e/ou de subsistência, pois estão ancoradas na qualificação contínua e na leitura e na escrita. Com efeito, essa fase do capitalismo na qual adentrava a economia nacional solicita que mais pessoas – alfabetizadas – sejam amarradas às exigências da produção industrial, como à necessidade permanente de consumo que essa irá demandar⁶². Não tocar nas feridas abertas por uma oferta educacional reduzida é esquecer que ampliar essa “[...] área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste” (ROMANELLI, 1986, p. 59).

Enquanto a grande massa populacional vivia no campo e se inseria em condições de trabalhos nas quais a instrução era desnecessária, as mazelas do analfabetismo e de uma educação nos moldes da estrutura oligárquica eram naturalizadas. Todavia, no momento em que o

⁶² Os seguintes dados, nesse sentido, falam por si só: “Se juntarmos o crescimento da ocupação nos dois setores, secundário e terciário, que formam os setores mais dinâmicos e modernos da economia, veremos que ambos cresceram de 34,1%, em 1940, para 55,75%, em 1970, o que significa ter havido a transferência da população ocupada nas atividades do setor tradicional para as atividades dos setores modernos” (ROMANELLI, 1986, p. 112).

tratamento com a maior concentração urbana se faz premente, tendo em vista sua inserção na rede de produção, circulação e consumo da economia de mercado, questões como a melhoria dos padrões de vida, a erradicação do analfabetismo e a mínima qualificação profissional batem à porta do Estado. Esse irá ser, nesse contexto, o principal responsável por pensar na implementação definitiva de uma escola pública, universal e gratuita.

Já podemos ir aproximando-nos de como essas causas e consequências imbricadas disparam interrogações perante o ensino de Geografia que se fazia. Nas prescrições propostas pelos pesquisadores que escreviam no *Boletim Geográfico*, encontramos a defesa de ações afirmativas à inclusão da juventude nos pressupostos da cidadania e do Estado de direito, seja através da premissa de que cada um responsável pelo lugar em que vive, seja por que o compromisso com esse lugar significa sua evolução tecnológica. Isso encontra na Pedagogia e na Psicologia educativa um suporte instrumental, posto que as metodologias ativas se ancoram na ideia de que os estudantes aprendem fazendo e interagindo com os conteúdos; que esses são uma extensão da vida e é por intermédio dessa constatação que a Geografia escolar deve movimentar-se. Sujeitos autores, dos quais depende a modernização econômica e o progresso brasileiro sob os auspícios da ordem, da justiça, da liberdade e da democracia – valores interligados à própria lógica da economia de mercado na qual a nação abrenhava-se.

Não causa espanto que aquela Geografia escolar identificada por muitos autores até o final do século XIX fosse pauta de severas contestações discursivas. Ela não viria a ser confrontada, assim como a habilitação necessária para seus docentes exigida, sem que antes não deixasse de predominar a baixíssima demanda social por educação caracterizada por uma sociedade na qual prevalecia um setor agrícola na economia que, estruturado em formas produtivas arcaicas, preenchia-se por uma abundante mão-de-obra de baixo custo.

Porém, na esteira de implantação do capitalismo industrial acentuada nas primeiras décadas do século XX no Brasil, avivada pela supressão parcial do monopólio dos poderes institucionais pelas velhas oligarquias, o cenário se transforma, os horizontes culturais são alargados e, finalmente, as expectativas da população, notadamente nas áreas urbanas em cujo interior proliferava a industrialização, requerem a oferta de outros serviços e possibilidades, dentre eles a educação. Da Geografia escolar, entretantes, não se ia mais requerer que apenas descrevesse, que não explicasse os processos ou não fizesse algum sentido no cotidiano discente. O ensino geográfico é parte da vida e, como tal, deve estar atento às aspirações que essa elabora na interconexão com o espaço social.

Por outro lado, isso seria possível se aquele novo público a ser recebido pelas escolas fosse apreendido nas suas características, na sua historicidade, nos mecanismos pedagógicos que

centralizam seu labor no interesse e na vivência do educando. O ensino de Geografia, como fica nítido nos dizeres da seção pedagógica do *Boletim Geográfico*, não só precisaria redefinir-se em termos científicos, mas também tendo em vista que os estudantes já não eram mais os mesmos, não pertenciam aos tradicionais estratos sociais que frequentaram a educação por quase quatro séculos e, que, portanto, sensíveis metamorfoses deveriam ser empreendidas na epistemologia do professor de Geografia.

Com efeito, a partir da relação existente entre crescimento demográfico, urbanização e índice de escolarização⁶³, e levando em conta que a partir dos anos 1940 esse triplo fenômeno se intensifica, não só os ideários escola-novistas se engrandecem, como o ensino de Geografia mantém uma continuidade nas suas propostas, por intermédio da Pedagogia ativa e do método geográfico moderno. Isso coloca em relevo que o tradicional sistema educacional brasileiro, alicerçado no dualismo entre o ensino primário vinculado às classes pobres, por um lado, e o ensino secundário preparatório ao ensino superior restrito às elites, por outro, já não era aceito com naturalidade.

É importante que se diga que esse movimento, dado como renovador, não se aquartela a algum corte de linha do tempo; logo, confundem-se aqueles que pensam o rejuvenescimento dos arcabouços teóricos educacionais brasileiros tomando como ponto de arranque o Manifesto de 1932. É fundamental frisar que nas próprias condições emergentes da sociedade brasileira - a partir da tríade industrialização-urbanização-escolarização -, que se desenvolveram paulatinamente, é que foram sendo identificados os sérios limites da rede de ensino nacional. Isso pode ser ratificado, por exemplo, pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE)⁶⁴, reunida em 1924 no Estado do Rio Janeiro para refletir sobre maneiras de colocar em operacionalidade ideias contemporâneas sobre ensino e aprendizagem. Essa organização, por sua vez, não se fez sem um lastro que a conduzisse; como assinala Romanelli (1986), antes pelo contrário: obras como as de Carneiro Leão, (*A Educação*, 1909), José Augusto (*Eduquemo-nos*, 1922), Afrânio Peixoto (*Ensinar a Ensinar*, 1923) e Lourenço Filho (*Introdução ao Estudo da Escola Nova*, 1930), mais do que assinalar um engajamento com uma educação pública, laica e de

⁶³ “Enquanto a população da zona rural não chegou a dobrar, no período mencionado, a população da zona urbana mais do que quadruplicou, o que elevou a taxa de 31,24%, em 1940, para 55,98%, em 1970. A urbanização, portanto, é o fator predominante do movimento demográfico do período assinalado. Isso demonstra que, paralelamente ao aumento da população, ocorreu uma acentuada concentração populacional da zona urbana, com o conseqüente aumento da demanda efetiva de educação escolarizada” (ROMANELLI, 1986, p. 72).

⁶⁴ Entre os membros coordenadores dessas, encontravam-se, por exemplo, Delgado de Carvalho e Everaldo Backheuser, não por coincidência dois autores muito assíduos na publicação de textos na seção “Contribuição ao ensino” do *Boletim Geográfico*.

qualidade, já fundiam nas suas premissas a análise da educação em meio a relações psicológicas e sociológicas⁶⁵.

Romanelli (1986) irá assinalar, entretanto, que afora a validade das bandeiras levantadas nas ações que desembocaram no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, “[...] ele se mostrava, contudo, bastante confuso, no campo teórico” (p. 144). Para a autora, esses participantes, embora intelectuais de renome no cenário educacional brasileiro, estavam mergulhados nas incoerências do período e não conseguiram desvencilhar-se do romantismo pedagógico advindo do ocidente europeu no século XIX. Com efeito, essas ideias apontaram a prática cotidiana dos professores como uma das principais, senão a principal, responsável pelas mazelas no sistema de ensino brasileiro. Pautava-se, da mesma forma, a partir do pressuposto de que é a concepção filosófica que deve ser mudada, e não dá enfoque à estrutura nefasta que se mantinha como herança de uma sociedade latifundiária, escravocrata e capitaneada por uma pequena oligarquia. Esses direcionamentos discursivos, a rigor, chocar-se-iam com a própria premissa socioeconômica da Escola Nova, reconhecidamente tida como liberal (ROMANELLI, 1986). Sabe-se que um formato escolar público, obrigatório, gratuito e leigo não é uma singularidade do caso brasileiro, mas conquista primordial para a manutenção do Estado burguês, que no anseio de se desenvolver economicamente e regular a vida urbana, necessita de instituições concatenadas à complexa ordem disposta. Também não é surpresa que no interior enunciativo do Manifesto o inimigo eleito acaba sendo a Pedagogia tradicional.

Se, para Otaíza de Oliveira Romanelli, o movimento pela Educação Nova mostrou-se ingênuo e com resultados impalpáveis, por outro lado foi avalista de uma mudança na epistemologia de ensino nacional. Pois conseguiria fincar nos diálogos sobre ensino e aprendizagem o pensamento das correntes americanas e europeias ligadas às Escolas Novas, com o alicerce teórico de John Dewey em primeiro plano. A premissa segundo a qual “[...] é o educando, com o seu interesse, suas aptidões e tendências, é quem deve ser o centro da ação

⁶⁵ Uma importante obra, *O ensino Público*, escrita em 1873 por Antonio de Almeida Oliveira, mereceria um estudo à parte. Republicada pelo Senado Federal em 2003, esse texto de um advogado e professor maranhense ilustra como é no interior da história que as pressões e relações de poder vão apresentando-se, e não a partir de um *brainstorming* que marca temporalmente o final de uma época e o início de outro. Escrito sob a atmosfera das ideias de Descartes, Rousseau e Pestalozzi, esse escrito já identificava na elitização da oferta educacional, capitaneada pelo monopólio da Igreja Católica e das escolas particulares, um dos principais entraves para a modernização das relações produtivas e econômicas brasileiras. No entanto, é na renovação das práticas pedagógicas que se autor concentra parte dos seus esforços, defendendo já por aqueles tempos que a metodologia de ensino deveria calcar-se em “Desenvolver a ideia, depois a palavra, aperfeiçoar a linguagem, ir do conhecido ao desconhecido, do particular para o geral, do concreto para o abstrato, do simples para o composto; primeiro a síntese, de pois a análise; se guiar não a ordem do assunto, mas a ordem da natureza” (OLIVEIRA, 2003, p. 136). Um documento como esse acrescenta argumentos à ideia de que é no regime de uma verdade de um estrato histórico, construído em meio às condições possíveis e necessárias que se avolumam no tecido social, que emergem capilarmente a vontade de mudança e os rastros de uma transformação.

pedagógica” (ROMANELLI, 1986), tornou-se moeda forte para aqueles que procurassem partilhar suas reflexões em revistas especializadas da área educacional. Malgrado fosse quase impossível que alguma Pedagogia e/ou didática conseguisse acompanhar o ritmo de desenvolvimento tecnológico desencadeado pelos setores secundários e terciários da economia, a força do lema *aprender a aprender* permaneceria sendo um projeto deveras atraente para se executar na escola – na Geografia escolar do *Boletim Geográfico* ele quase sempre esteve presente.

Xavier (2002) reconhece algumas ambiguidades no projeto dos autointitulados “pioneiros da educação”. Dentre elas, a existência de um grupo plural, que pretende liderar a educação nacional talvez seja a que mais alarma essa autora: formado também por funcionários públicos, artistas, jornalistas e empresários, essa equipe heterogênea fez do documento algo um tanto quanto generalista, mergulhando em alguns momentos no senso comum pedagógico e desconsiderado as especificidades de cada arranjo local. Da mesma forma, a crença no pensamento científico como condutor de uma reforma modernizante do país, por meio da educação, caiu na vala da inerente incapacidade daquele em apreender as incongruências de um sistema elitista, ocidentalizado, aristocrático-rural e branco.

Entretanto, passando à margem esses paradoxos, o que vimos se desenhar, foi, na leitura de Xavier (2002), a construção de uma série de pontos de arranque discursivos que dariam o tom das problematizações e propostas educacionais até os dias atuais. Prescrições e aspirações que ricochetearam, como diria Michel Foucault (2008a), na constituição futura de documentos coerentes e homogêneos, que, apesar de dispersos, eram produto dos mesmos recortes e limites; que catalisaram “[...] as transformações que valem como fundação e renovação desses fundamentos” (FOUCAULT, 2008a, p. 6).

Dessa perspectiva, Xavier (2002) pontua alguns elementos que tangenciaram o Movimento escola-novista e que, de uma forma ou outra, mantêm-se no imaginário educacional.

Um deles é pensar a educação enquanto *ação missionária*. Como fica claro em diversos momentos do *Manifesto dos Pioneiros*, ou nos respectivos textos de alguns autores signatários daquele, a ideia da educação como força motriz para integrar as forças históricas e sociais do povo brasileiro é frequente. É por isso que a bandeira pela renovação educacional não se reduziria a si mesma, mas a, também, alavancar o avanço tecnológico em meio a uma sociedade justa, livre e democrática. É daí que serão forjados sujeitos ativos, cidadãos, comprometidos com a vida coletiva e capazes de dar prosseguimento à modernização econômica em curso. Por outro lado, se existe uma missão, é porque preexiste um cenário catastrófico do qual ou se escapa ou se escorrega às ruínas, pressuposto nitidamente identificado nas palavras, em 1932, de um jornalista alinhado ao escola-novismo: “Se o exemplo for imitado pelos responsáveis por outros setores da

vida nacional, o Brasil poderá sair do hiato em que se acha encurralado, entre um regime destruído e um futuro obscuro e ameaçador” (AMARAL, 1958, p. 56-57).

Outro elemento refere-se à materialização de uma *hegemonia político-pedagógica*. Essa tomaria o mundo como uma entidade empírica cuja provisoriedade é constante; na volatilidade das sociedades, que estão mudando a todo momento, cabe à educação preparar os indivíduos para esse ritmo processual, o que significaria, em termos contemporâneos, que mais valeria uma cabeça bem-feita do que cheia de conteúdos. O ritmo tecnológico é frenético, dinâmico, científico: é sob a égide desses parâmetros que a escola deve locomover-se. Espera-se do aluno que esteja preparado para o novo, que saiba adaptar-se a situações diferentes e que, no meio de tudo isso, tenha competência para inovar, criar, difundir.

Por último, vontade de *reconstrução nacional*, sendo essa amparada pelos mais notáveis ideários iluministas. Navegando por entre os mares de um sistema educacional laico, ancorado numa base científica promovida pelo Estado, trabalha-se a partir da noção de um progresso linear, cuja base evolutiva tem como miragem um estágio final no qual a modernização e o fomento à tecnologia balizam o desenvolvimento cultural, social e econômico. Isso tem a ver com a concretização de uma sociedade civilizada, que se canalizaria da melhoria constante das questões nacionais que viessem a surgir. E, nessa lógica, vincular-se-á a escola à vida por intermédio do preparo discente para a *solução de problemas*, algo que o cidadão, em condições idealizadas, deve estar habilitado para lidar com autonomia, em meio à luta pela solidariedade, cooperação social e equilíbrio da vida coletiva (XAVIER, 2002). É nessa direção que a escola antiga e a sua Pedagogia tradicional, sinaliza o Manifesto, mais pecam, pois nos seus respectivos imobilismos não dão conta de contribuir para a velocidade dos acontecimentos.

Percebemos que esses três pilares, coadunados, demarcam a sociedade brasileira num período antes e num período após a repercussão do movimento escola-novista, ao ponto de Xavier (2002) reconhece-lo como um “divisor de águas” na historiografia da educação nacional. Ao pontuar os contrastes entre um mundo antigo e um mundo moderno, entre a tradição e a renovação, entre a mística e a ciência, esse documento intitula-se por meio dos seus signatários como de vanguarda, e aponta que edificou nas suas linhas o caminho, o único caminho, o melhor caminho, para a grande reforma da nação brasileira, começando pela educação.

Vidal (2003), investigando o processo de formação discursiva da Escola Nova, e seus rebatimentos no movimento brasileiro, sinaliza uma leitura parecida, ainda que sob outro prisma – enfatiza, nesse caso, a herança deixada pelo pilar, como assinalou Xavier, político-pedagógico.

Para essa autora, o ponto de partida escola-novista, nos escritos dos educadores do final do século XIX, apontavam a centralidade da criança nas relações de aprendizagem,

intermediando tal proposta pela cientificidade dos saberes escolares através da observação e da intuição. No entanto, quando esse conjunto de conhecimentos adentra no século XX, incorpora o imaginário da modernização e da tecnologia para conceber a educação, também, como alavanca para o progresso. Nesse sentido, abre-se as portas às teorias da Psicologia experimental, para que o trabalho pedagógico oportunize condições para que o aluno se sinta instigado a fazer, criar e propor. É, desse jeito, que se assiste ao deslocamento discursivo do ensino à aprendizagem (VIDAL, 2003), da escuta ao labor, da reprodução à produção.

Com efeito, as experiências didáticas devem ser lastreadas pela racionalidade, dada através do método analítico, que apreendendo o ensino, a escrita e a inventividade, evoca que “Tanto alunos quanto professores deveriam atuar como experimentadores na construção de práticas mais eficazes de aquisição de conhecimento” (VIDAL, 2003, p. 503-504). Assim, as escolas se moldam à guisa de laboratório, no sentido de alcançarem eficácia no percurso de construção do conhecimento. É nessa linha que se expandem os enunciados que objetivavam transformar o tempo e o espaço escolares, institucionalizando lugares apropriados para as bibliotecas, exortando trabalhos em grupo, criando clubes de estudo e dando ensejo à construção de projetos entre alunos e professores; um exemplo disso estava nos chamados “centros de interesse”, momentos nos quais os professores poderiam partir de temáticas relevantes para os alunos para a integração das matérias (VIDAL, 2003). Igualmente, o conhecido termo “lições das coisas”, utilizado também nos escritos pedagógicos do *Boletim Geográfico*, deixava-se internalizar pela mesma linha de raciocínio: evocado a partir da introdução das ciências naturais no currículo da escola primária, as “lições das coisas” partiam da realidade mais próxima do aluno, do concreto para o abstrato, visando a apropriação dos conteúdos pelos sentidos; em detrimento do ensino verbalista, os alunos precisam realizar observar, registrar análises, fazerem saídas de campo (excursões geográficas!); se isso não for possível, cabe à escola providenciar um amplo conjunto de materiais que simule esses contatos, como gravuras, imagens, coleções e museus internos (VIDAL, 2003).

Constatar para renunciar

As trajetórias até aqui acompanhadas fazem-me concordar, parcialmente, com Durkheim (2010), que vincula a educação a uma socialização metódica, cujo objetivo é assegurar as bases para a perenidade de uma sociedade; na família e na comunidade, e depois na escola (de modo sistematizado), não há como negar que, baluarte de uma cosmovisão tradicional, os aparelhos educativos configuram-se como uma rede de transmissão de valores, normas e saberes. Posto que as sociedades mudam, os sistemas de educação, institucionalizados ou não, também têm uma

dinâmica geral correspondente a um a priori histórico. Não discordo do célebre sociólogo quando esse afirma que, na educação, materializam-se parâmetros de integração e regulação, que subordinam o indivíduo ao grupo no momento em que o enquadram a um conjunto de regras de comportamento. A leitura apurada que Durkheim faz, criticando o postulado segundo o qual possa haver “[...] educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens, indistintamente” (2010, p. 41), é de suma importância para as intenções desta tese. Isso significa impossibilitar qualquer vontade de construir argumentos dentro de uma educação universal.

Ao atrelar a educação ao que se pensa e faz no que tange ao desenvolvimento das ciências, das religiões, e da História, e construir uma reflexão a partir desses sistemas, a perspectiva de Durkheim me parece útil. Quando analisamos os aparelhos educacionais não estamos diante de uma tábula rasa na qual possamos inserir e moldar realidades individualmente, de acordo com um ideal projetado à vontade⁶⁶. O que esse autor propõe é fazer uma observação histórica, consistindo em localizar a quais necessidades humanas corresponderam um modelo de educação em determinado tempo. Ou como tais instituições, “[...] uma vez constituídas, passam a funcionar; e pode-se pesquisar de que maneira funcionam” (DURKHEIM, 2010, p. 65).

No entanto, se Émile Durkheim demonstrou a contingência subjacente à educação, penso que, acrescido das suas ideias, parece oportuno situar a noção circunscrita às relações de poder, que ditam, na perspectiva desta pesquisa, o ritmo de movimento da sociedade. Isso não significa negar que, estruturalmente, o meio social efetivamente produza sustentações incutidas inconscientemente nos indivíduos; nem deixar de lado a premissa segundo a qual a sociedade pressiona, coercitivamente, seus membros à ação subalterna perante a coletividade. Mas - e talvez seja esse o ponto de inflexão que torna essa linha de raciocínio profícua - o que a sociedade produz, como ela coage, o que ela exige (enfim, seu conjunto de normatividades) foi o resultado, digamos, de “[...] jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta” (FOUCAULT, 2002, p. 9). Nessa circunstância, cabe questionar que tipos de regramentos, de fato, a sociedade faz funcionar nos seus processos de subjetivação; cabe questionar como essas imposições de conduta chegaram aonde estão, como foram postas lá; como, enfim, foram colocadas no lugar de outras. A noção de fato social conceituada por Durkheim acerta em sinalizar o caráter normativo da sociedade; no entanto, na leitura que procuro levantar, é insuficiente para compreender os efeitos das táticas de poder empreendidas no interior do confronto entre grupos antagônicos. É daí que acoplando o poder

⁶⁶ “O porvir não pode sair do nada: não podemos construí-lo, senão com os materiais que nos tenha legado o passado. Um ideal erigido sobre um estado de coisas contrário ao estado de coisas presente não pode ser levado em conta, por isso mesmo que não possui raízes na realidade” (DURKHEIM, 2010, p. 72).

ao saber, pode-se “[...] afirmar, ao mesmo tempo, a continuidade e a ruptura, a conservação e a superação” (BORDIEU, 1989, p. 63).

Nesse sentido, não há como refutar as investigações realizadas por distintos autores que situam o movimento Escola-novista (logo, também a Geografia escolar) no interior das práticas que visavam dar conta de uma nova sociedade brasileira que se anunciava, tendo em vista os processos desencadeados pelas atividades da modernização industrial. Nem seria esse, aliás, um dos objetivos desta tese. A questão que se coloca, na verdade, está em empreender escolhas instrumentais em vista dessa lógica para seguir em frente e, tomando o ensino de Geografia como um arquivo, perceber sob a égide de quais relações de poder e saber ele vem sendo o que é. Então, há que se fazer uma *constatação* seguida de uma *renúncia metodológica*.

O ponto de partida para a *constatação* que estou corroborando parte de sinalizar a manutenção dos ideários escola-novistas no pensamento pedagógico da Geografia escolar brasileira, assim como, em termos de imanência, da constituição das discussões educacionais no país. Estou falando isso, é claro, em termos de ordem do discurso, o que emana dizer que os debates foram alternando-se, as sequências eficazmente linearizadas, as práticas instituídas e destituídas, sem que, para tanto, as pedras angulares formadoras desses enunciados tenham que ter sido abandonadas. Ora, no interior desses dizeres do ensino geográfico, fez-se seguramente presente uma vontade de assinalar o fim da Geografia (pela ineficácia didática que referenda); interromper esse processo, todavia, é possível (sob a égide dos métodos ativos de aprendizagem, sejam eles quais for); substituindo a primeira postura pela segunda, abre-se a oportunidade de modernizar o país, fomentar a justiça social, construir a cidade para todos, ratificar a liberdade, consolidar a democracia⁶⁷. Da catástrofe à permanência, da passividade para a atividade, do cataclismo ao finalismo: eis o que estou dizendo.

Ora, nem seria complicado descrever, panoramicamente, a gênese distribuidora desses cânones discursivos. Gauthier (2010d) faz a síntese com elegância.

Quando o pensamento pedagógico apregoa que a Pedagogia tradicional deve ser refugada, muito é devido à função econômica a que a escola vem sendo submetida. Em vista de que o Estado poderia lucrar com a educação, seus gastos com ela não seriam proibitivos; levando-se em conta que, em termos políticos, por essa mesma época os ideários democráticos foram consolidando-se e, logo, a instrução popular seria fundamental à manutenção do Poder Central; e

⁶⁷ Cuidado: não estou asseverando que essas premissas não são importantes nem que não possam, tampouco, serem construídas no interior dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, identificá-las pode levar-nos a (1) perceber o idealismo internalizado no discurso pedagógico, portanto no ensino de Geografia, e (2) deixar de tomar essas pretensões como dadas e/ou naturais, logo pertencentes a relações de poder e, justamente por isso, perigosas – nesse contexto, a leitura pós-crítica de Zygmunt Bauman (1997, 2010), a quem interessar, é altamente recomendável.

que, não menos importante, o enriquecimento desse Estado estaria atrelado ao desenvolvimento científico⁶⁸ e, justamente por isso, a tradição pedagógica anterior não daria liga ao raciocínio cientificista ordenado pelo positivismo, o corolário é elucidativo: quanto mais flexível a acumulação do capital, maiores serão as demandas endereçadas à escola; portanto, tanto mais serão voláteis seus ditames didático-pedagógicos. Não é assim, que, de algum modo, vem sendo empreendido o arranjo geográfico escolar?

É na esteira desse emaranhado de poder-saber que a Pedagogia vem sendo iluminada, baseada em um rigor cujas âncoras metodológicas são lançadas na Psicologia aplicada e referendadas pela comprovação de que a aprendizagem possa ser verificada. Esse processo pode ser encorpado não apenas pelos axiomas edificados pelo Iluminismo e festejados na Revolução Francesa, mas pelo que Gauthier (2010d) pontua como a segunda onda da Pedagogia nova, aquela que – evocada em autores como Freinet, Neill e Cousinet – pretende a salvação da humanidade pela reforma educacional, algo compreensível quando situamos esse movimento no meio das consequências das grandes guerras na primeira metade do século XX. Até certo limite, não seria essa vontade de resgate e/ou salvação uma das atividades que Geografia escolar vem continuamente buscando ao longo das últimas décadas?

Entrementes, numa escola doente cujo remédio⁶⁹ é posto pela Pedagogia nova mirando o finalismo da cura social, o discurso geográfico vem partindo de uma oposição ferrenha aos

⁶⁸ Émile Durkheim (2010) chama essa demanda social dirigida à ciência de um “[...] eco das aspirações do seu tempo” (p. 86); dessa forma, o que pedagogos como Froebel e Pestalozzi construíam estava ancorado numa linha de raciocínio preponderante, a cujo nome o sociológico francês denomina de Pedagogia realista. Essa muda a direção proposta anteriormente, balizada nos valores do cristianismo e que, por isso, levava em conta um plano subjetivo cuja educação moral é plenamente necessária. Assim, o pensamento pedagógico que se vai materializando até adentrar com força no século XX é aquele no qual o mundo deve ser conhecimento por intermédio da ciência, que possui critérios bem definidos de aproximação com o real: a centralidade no mundo e nas suas coisas concretas é a ponta de lança dessa didática. Como “[...] somente as ciências podem nos fazer conhecer o mundo” (DURKHEIM, 2010, p. 98), por conseguinte é no trabalho prático das crianças, estimulando sua criatividade e valorizando sua autoria, que se baliza esse empreendimento. Então, “Na escola, pois, as ciências assumirão o lugar preponderante, anteriormente ocupado pelas línguas. O conhecimento das línguas deixará de ser o derradeiro fim do ensino; só serão ensinadas na medida em que forem úteis, quer para a prática, quer para a cultura científica” (DURKHEIM, 2010, p. 99).

⁶⁹ A metáfora do remédio para a doença é feita por Veiga-Neto (1996) em sua tese de doutorado, na qual identifica na interdisciplinaridade o contraponto e a cura para a sociedade doente engendrada pela escolarização disciplinar; Conforto (2006) igualmente o faz, criticando o otimismo dominante com a entrada da informática na escola, pensada como solução para os problemas didático-pedagógicos. Podemos estender o exemplo para outras propostas relacionados ao ensino e à aprendizagem, por intermédio da lógica doença e cura: para o método de ensino tradicional, viciado, a Pedagogia ativa, antídoto cheio de virtudes; para a Geografia escolar antiga e parcelar, a práticas dos conteúdos transversais, dos temas geradores e da construção de projetos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

métodos tradicionais⁷⁰ de ensino e aprendizagem nas últimas décadas para legitimar seus modernos pressupostos; ele o faz, é verdade, considerando as necessidades do espaço e tempo ao qual é correspondente e, por isso, oferece modismos e tendências ao gosto do que estão lhe perguntando. No entanto, por vir elegendo, desde o início do século XX, um inimigo comum do qual não procura desvencilhar-se discursivamente, alinha-se à linha temporal emanada pela Escola Nova; nessa direção, quer seja a Geografia escolar, quer seja a discussão sobre a educação brasileira, “[...] as décadas que se seguem são, de certa forma, o prolongamento desse movimento, cujos efeitos ainda percebemos em nossos dias. Encontra-se ao longo do século XX uma preocupação comum com a criança, mas também uma multidão de propostas diversas e extravagantes” (GAUTHIER, 2010d, p. 191).

Responsável por fazer as perguntas e, por conseguinte, condicionar as respostas advindas dos atores educacionais envolvidos no certame pedagógico, a Escola Nova brasileira tornou-se parte inextricável dos ditos e escritos presentes na seção “Contribuição ao ensino” do *Boletim Geográfico* e, assim, a formação discursiva subjacente ao ensino da Geografia foi seccionada por essas relações de poder e saber. Cabe que eu me preocupe, desse modo, com as pedras angulares às quais estão correspondentes essas relações; cabe que eu indague como o discurso geográfico escolar vem sendo ordenado por essas práticas. Por aqui, contento-me em partilhar o que está sendo constatado, uma primeira atitude que há pouco sinalizei. Falta a segunda, aquela à qual me referi como *renúncia metodológica*.

Por *renúncia metodológica* entendo uma atividade investigativa que não procura combater outras grades de inteligibilidade, tampouco questionar se elas estão certas ou erradas; isso significa que não há o porquê de negar as contribuições feitas em meio a matrizes conceituais diversas, e isso corresponde a mesmo concordar com algumas delas. Essa postura não me faz, contudo, investigador tributário das suas prescrições, mas alguém que passa ao lado delas, sinalizando uma concordância, sem que, para tanto, opte por olhar o mundo do mesmo tempo e lugar que elas o fazem. Existem, nesse sentido, múltiplas escalas de análise através dos quais poderíamos compreender, digamos, (1) por que o sistema de ensino nacional perdurou na precariedade por séculos, (2) por que o ensino de Geografia passou de um momento a outro a ser questionado e tido como importante, (3) o que visava efetivamente a Escola Nova e quais dos

⁷⁰ Um autor canônico da Pedagogia nova como o psicólogo suíço Édouard Claparède justifica parte da sua pesquisa na esteira desse embate, algo nítido em passagem da obra *Psicologia, biologia, educação*: “Como a história da pedagogia, cúmulo do tédio e da desolação enquanto não passa de um conjunto de lições que os infelizes alunos das escolas normais devem decorar para o exame, pode tornar-se, ao contrário, epopeia palpante, quando a consideramos como o quadro das sucessivas revoltas desencadeadas, em observadores avisados, por um regime de educação contra a natureza, esmagador da vida, contrário à própria finalidade da educação, que é expandir a vida!” (CLAPARÈDE, 2010, p. 39).

seus efeitos imiscuíram-se no interior das geografias pedagógicas, (4) por que, apesar do esforço e das intenções renovadoras desse movimento, as coisas permaneceram a mesmas, ou seja, ruins, e, por último, (5) não se trata de nada disso, mas, ao contrário, da insuficiência epistemológica/política/pedagógica do próprio escola-novismo que, insuficiente na medida em que totalizante, influenciou negativamente no percurso da Geografia escolar. Vou dar alguns exemplos do que poderia, mas *não* vou fazer.

Poderia considerar, como apregoaram as teorias da reprodução, o papel da escola na manutenção do *status quo*, através da desigualdade de acesso ao capital cultural. Através das ações de inculcação dos grupos dominantes realizadas pela escola, a escola não age como uma instituição de ascendência nas hierarquias sociais. Parece que o fenômeno persiste. Mas não é essa a minha preocupação no momento.

As análises clássicas do grupo de pesquisa de Pierre Bourdieu ilustram a ação docente como uma violência simbólica realizada por um poder arbitrário, a partir de uma imposição cultural. Os efeitos da violência simbólica dependem das condições sociais que são dadas e impostas pelos interesses dos grupos dominantes. É negada ao aluno a opção de escolher seu universo cultural possível; ele é iludido a pensar na naturalidade das relações sociais como se não fossem produto de práticas históricas, mas na lógica de que foi “sempre assim”. Mas não é essa, reitero, a minha preocupação no momento.

Não nego a importância das correias ideológicas que são diluídas nos processos educacionais, que fazem parte de uma esfera política, história e social ampla. Existe um inconsciente coletivo de grupos sociais que obscurecem as verdadeiras condições objetivas, objetivando o ordenamento estático da sociedade. O conhecimento então sempre será parcial e visto de uma perspectiva. Mas não é essa a minha preocupação no momento.

Essas ações partem de uma cosmovisão e de um ponto de vista ideológico que se desenrolam nos currículos e que podem ser caracterizados como detentores de uma diretriz não só oficial, como também oculta. As relações sociais encontradas na escola, além do que está nos conteúdos explícitos, comunicam formas de socialização, normas e atitudes inerentes à inserção dos alunos na lógica de trabalho capitalista. É fato que as aulas instituem comportamentos como a obediência e o conformismo. Mas não é essa a minha preocupação no momento.

Circunstâncias como as que comentei reacendem a validade de teorias pertinentes à educação popular ou à pedagogia dialética e libertadora. Reafirmam a importância de que se problematize a existência de didáticas ancoradas no que Paulo Freire apropriadamente apontou como “educação bancária”, aquela na qual a docência não se comunica, mas faz comunicados; alunos não se transformam, tão somente arquivam; e a memorização mecânica induz a que se

pense que o conhecimento é doado por alguns sábios a aqueles que nada julgam saber. Novas formas de organização educacional, alicerçadas por uma ação política que visa a mudança e não a permanência e que, por conseguinte, amparam-se no dialógico, permanecem contemporâneas, posto que evocam a práxis cognoscente, forma de ação e reflexão como modo de transformação da sociedade. Mas também não será essa a minha preocupação no momento.

Fundamentar a luta contra a exclusão empreendida no interior da escola pode partir das premissas imiscuídas, inclusive, nos saberes da Escola Nova, algo já feito por Dermeval Saviani. Esse autor teceu críticas a tal movimento que ainda reverberam: assinalou que esse afrouxou a disciplina e colocou em segundo plano a transmissão dos conhecimentos; rebaixando o nível do ensino, negou às camadas populares o seu único meio de acesso a saberes mais elaborados; logo a nova Pedagogia, quanto mais quis ser, menos democrática foi. É uma análise instigante – cuja continuidade, concordância ou negação, agora, não me interessa.

Nem mesmo vou, à guisa de contrabalanceio, prescrever o que poderia fazer acontecer uma melhor educação. Não que não poderia encontrar subsídios para tanto: como metodologia de ensino e coordenação de uma aprendizagem que busca um pensar autêntico, compreendido no desafio da ação de captar o conhecimento - como dizia Freire -, demanda-se que sejam elaborados métodos nos quais as verdades do conhecimento possam ser reinventadas pelos estudantes. Penso que as possibilidades empreendidas pela epistemologia genética piagetiana, cujas concepções teóricas negam tanto o associacionismo empirista, quanto o inatismo são válidas e didaticamente pertinentes na construção de um plano de ensino ou na criação de uma aula. Trata-se de rotas que não podem ser facilmente negligenciadas, ainda mais quando conduzidas por críticas simplificadoras. Só que, aqui, não se trata disso.

Não serão essas as minhas preocupações, embora reconheça a validade delas, porque não pretendo aqui pensar o ensino de Geografia pelas perspectivas do “para”, do “pelo”, “em nome de”, ou por meio das interrogações “o quê?”, “para quê?” e “por quê?”.

Estou dizendo o seguinte: dizer e afirmar que os pressupostos anteriormente levantados são importantes e, cada um nos seus limites e objetivos, procedentes para evocar profícuas análises, não me impede, portanto, de festejar essas elucubrações. Mas quando falo, simultaneamente, que não são razão das minhas preocupações malgrado as reconheça como válidas, é devido ao fato de estar sinalizando uma outra leitura, nem melhor e nem pior das que foram feitas por essas correntes sociológicas, pedagógicas e psicológicas.

Em outras palavras: acolher as premissas identificadas por autores como Saviani, Libânea Xavier, Otaíza Romanelli e Émile Durkheim não significa corroborá-las, muito menos encorpá-las, nem, tampouco, refutá-las. Isso quer dizer que seja a ideologia, seja a reprodução, seja a

necessidade industrial profissionalizante, seja a consolidação do Estado burguês, seja o recrudescimento da discussão pedagógica, o lugar no qual me situo para conjecturar esses movimentos é, em termos de postura de trabalho, distinto.

O que estou tentando colocar em relevo é mais ou menos assim: a postura que adoto perante esses ditos e escritos é a de toma-los como práticas ricocheteadas, criadas serviçalmente no interior de uma vontade de poder imiscuída capilarmente no tecido social. Ou seja – chamando novamente Gilles Deleuze – tratar-se-iam da poeirada soerguida em meio a uma praça de guerra.

A inescapável pergunta, então e obviamente, é justamente essa: que combate é esse que condiciona e vem condicionando as práticas discursivas e não-discursivas da Geografia ao longo da sua história pedagógica na educação brasileira?

É essa inquietude que vai tencionar a tese nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 8:

RAZÃO DE ESTADO

No qual discuto a razão de Estado, governamentalidade, disciplina. Se não neguei o contexto identificado por certos autores por intermédio do qual os textos sobre ensino de Geografia se fizeram existir principalmente na primeira metade do século XX, por outro lado sinalizei que, mais do que condicionantes do discurso geográfico escolar, eles foram condicionados por uma vontade de poder definida como razão de Estado. É no interior desse processo, que demanda para sua compreensão o conceito de poder disciplinar, que posso afirmar que é na esteira do desejo de fortalecer o Estado burguês brasileiro que a seção “Contribuição ao ensino” do Boletim Geográfico vai movimentar-se. Para entender esse processo, no entanto, retorno à emergência dessa nova institucionalização no ocidente europeu. É daí que a escola que conhecemos se faz presente. É ela e a sua posterior criação – a Pedagogia – que os pesquisadores do ensino de Geografia irão fazer contrapontos e propor táticas de resistência, sejam elas advindas ou dos métodos ativos, ou da intenção da interdisciplinaridade, ou da Psicologia da aprendizagem. O que em alguns momentos não se percebe, contudo, é que o Boletim Geográfico - na ânsia de combatê-la -, na verdade, através da racionalidade estatal, quem sabe estaria buscando, ainda que paradoxalmente, fortalecê-la.

A hipótese que procurarei apresentar de agora em diante – sob os holofotes de professores como Foucault, Deleuze, Veiga-Neto e outros – é que, (1) na alternância de ênfase de um governo soberano-repressor à razão de Estado moderna (vindo a ser arte de governar, *governamentalidade*...), e (2) de um poder que disciplina para aquele que emana o controle, o discurso do ensino de Geografia - célula imanente da escola, parcela indissociável do espaço geográfico - foi sendo sombreado por essas transformações.

Na centralidade do que Michel Foucault conceituou como governamentalidade, discutirei para quais lados vem tendendo o espaço geográfico e os seus respectivos encadeamentos *geoescolares* ao longo das últimas décadas; uma mudança interna nas suas linhas de força; como tudo isso seccionou o funcionamento do discurso geográfico escolar e, por conseguinte, parece estar empreendendo atividades de subjetivação de professores e alunos.

O presente capítulo e o próximo vão desenrolar-se da seguinte maneira: neste, vou discutir, em meio à emergência do que chamamos de Modernidade, uma nova forma de governo que estabelece uma multiplicidade de táticas através das quais se possa fortalecer o Estado, aumentar a sua população e torna-la útil em meio a um processo produtivo – essa racionalidade estará concatenada tanto à intensificação das disciplinas como, de forma semelhante, à materialização de um novo arranjo dos tempos e espaços escolares. Já no capítulo que se seguirá, o movimento da razão de Estado dá ênfase a uma nova configuração da sua trajetória de poder e

saber, a partir de uma série de necessidades contingentes e, em meio a isso, a ênfase dada à disciplina não se extingue, mas se transfigura; fica mais sutil, hipócrita, capilarizada – daí que não só a sociedade sofrerá o ricocheteio dessas inversões, como a escola buscará dar conta de uma racionalidade prática interessante quanto perversa: é daí que erigir-se-ão as bases para a solidificação do discurso geográfico escolar.

Porém, para chegarmos até esse ponto, alguns estágios anteriores devem ser revistos em perspectiva.

Fazer viver e deixar morrer

Traçar o panorama em torno do qual se desenrola a Modernidade seria uma longa empreitada, ao qual, para esta tese, passar ao lado. O que mais nos interessa, na verdade, refere-se às teorizações de Michel Foucault acerca de um novo tipo de poder central, instituído pelo que conhecemos por Estado; é na esteira dessa criação que assistimos à passagem de intensidade de um poder soberano para um poder disciplinar e, assim, a implementação de uma série de mecanismos, entre os quais a escola. É nessa instância analítica que estarei transitando.

Nas análises de Foucault (2014e), importante enfoque é dado à transição histórica entre, de um lado, um poder soberano que não mais passa a exercer na plenitude o direito à morte da sua população, e de outro, aquele que “[...] se desloca e se apoia sobre um poder que gere e ordene a vida” (CORAZZA, 1998, p. 384). É a transição de uma ordem que faz morrer e deixa viver para a construção de saberes que intencionam fazer viver e deixar morrer. Um poder que age sobre a vida e seus nexos biológicos; que deixa de centrar-se na morte e essa só acontece quando essa lhe escapa. Fazer viver é uma virada da qual ele depende, por causa das grandes explosões demográficas na Europa ocidental entre os séculos XVII e XVIII; não o faria isoladamente, mas com o auxílio de tecnologias políticas que ele mesmo – “[...] não sem justaposições, interações e ecos” (CORAZZA, 1998, p. 383) – obrigou-se a inventar. Afinal, “[...] é preciso distribuir os vivos, encarregar-se da vida, por meio de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos em prol da norma e não mais da lei” (CORAZZA, 1998, p. 385). É nesse contexto que Veiga-Neto (1996) comenta sobre o advento da razão de Estado. Razão que, no interior da crise⁷¹ pela qual passava, procura fazer um deslocamento em torno de uma

⁷¹ Nesse sentido, é preciso que se retome a paisagem social que passa a se deflagrar nas maiores cidades europeias, dada pela cisão entre, de um lado, uma burguesia progressista, que se apropria dos luxos e modos de comportamento da nobreza; e, de um outro, “[...] um número elevado de miseráveis, que não

racionalidade econômica, mais eficaz. Do contato essas duas concretudes, Veiga-Neto (1996) evoca a combinação, daí materializada, entre o *jogo do pastor* e o *jogo da cidade*. De um lado, a ação perante o indivíduo, na direção de internaliza-lo a ação do Estado, sem que o Estado, precise, para tanto, estar ali presencialmente. De um outro, a emergência de um poder totalizador, agindo sob a população sob por meio de macro saberes, que torna econômico o governo estatal sem a necessidade dos grandes esforços até então feitos.

Nessa linha histórica que se impulsiona uma técnica de governar a qual Foucault se referiu como governamentalidade⁷². Essas produções dão o ritmo para as pesquisas feitas em *Vigiar e Punir* e *A Vontade de Saber*. No primeiro, Foucault alavanca as consequências de uma razão de Estado que objetiva disciplinar seus indivíduos em alinhamento a um regime produtivo,

possuem nada e não têm nenhum direito” (LARIVAILLE, 1988, p. 195). Entretanto, essa segmentação classicista (povo, os que têm direitos; plebe, os desassistidos oriundos do campo) ficaria reduzida aos processos políticos e econômicos: uma ilustração da natureza desorganizada e turbulenta destas jovens e grandes cidades é a degradação das condições sanitárias existentes, eclodindo epidemias e fome, que dizimam a população urbana e, pela falta de mão de obra que se dá, atraem mais migrantes campesinos. Fala-se dos efeitos devastadores da grande Peste Negra, em 1348; todavia, “[...] outras ocorrem no curso dos decênios sucessivos, de 1360 a 1363, de 1371 a 1374, de 1399 a 1400, em 1417, de 1422 a 1425 e assim por diante, com intervalos mais ou menos regulares” (LARIVAILLE, 1988, p. 201). Um agravante que, aliado às precárias condições de higiene e saúde, produz emergência de recorrentes revoltas de uma plebe explorada e maltrapilha que chega às cidades, seja pelas mortes frequentes dos trabalhadores citadinos anteriores, seja porque a violenta exploração que sofrem no campo as obriga a tal (LARIVAILLE, 1988). Esses afluxos populacionais têm seus salários, ao final do ciclo de cada epidemia, reduzidos; “Daí uma deterioração constante das condições de vida de uma plebe muito facilmente (e pouco escrupulosamente) explorada por ser flutuante e desorganizada” (LARIVAILLE, 1988, p. 201). Essa assimetria econômica entre ela e seus patrões não passaria impune ao encaixe social nas maiores aglomerações europeias; adicionando a esse quadro o afastamento a qualquer papel político, e temos a configuração de uma massa expressiva que é prisioneira da miséria ao mesmo em que, por isso mesmo, têm condições de produzir sucessivas efervescências – Larivaille (1988) chega a documentar quatro intensas revoltas proletárias na Itália entre XIV e XV: incêndios, insurreições, saques, fugas para o campo, etc. Substratos das grossas fileiras de reservatórios baratos de mão-de-obra as quais engendram um endêmico desespero social. Os problemas decorrentes do crescimento do proletariado (agora inseridos em outra cadeia produtiva) mostram-se como chave para compreensão de algumas instituições que viriam a ser inventadas e/ou aprimoradas. Mas - e essa é a leitura feita por Foucault (2014e) - para que fosse de fato necessário a implementação de uma série de tecnologias de controle nas cidades, houve de que o espaço urbano tivesse que ser inundado por conflitos que, se não tão diferentes daqueles entre os séculos XVIII a XVI, certamente mais dramáticos: em torno de embates urbanos como a “[...] coabitação, proximidade, contaminação, epidemias, como a cólera de 1832, ou, ainda, a prostituição e as doenças venéreas” (FOUCAULT, 2014e, p. 138), um aparelho administrativo que abarcaria a escola, a política habitacional, a higiene pública e a medicalização foi construído e/ou aperfeiçoado.

⁷² É recomendável que, sob o panorama delimitado por Michel Foucault (2008b, 2008c), sejam pontuados os contrastes entre *governo* e *governamentalidade*. O primeiro concerne aos tipos de conduta escolhidos pelo Estado para que possa exercer seu poder e, por conseguinte, assegurar a sua manutenção. Já para a segunda noção Foucault se refere à multiplicidade de estratégias sob as quais a racionalidade moderna de Estado exerce o poder em si, no seio de estruturas tanto micro quanto macrofísicas, como a família, a Medicina, a escola, a Estatística, etc. Governar “[...] é fazer com que o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo o que pode destruí-lo” (FOUCAULT, 2008b, p. 6); governamentalizar, por outro lado, corresponde às táticas e práticas que põem em operacionalização esse interesse.

que divide no espaço, ordena no tempo e compõe no espaço-tempo (DELEUZE, 2005). A escola moderna e suas invenções subjacentes nada mais são do que a materialização dessa racionalidade, que se atrela à formação de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987).

Em *A Vontade de Saber*, o cenário de análise prossegue, porém deslocado para outra função de governamentalidade. Trata-se de gerir e regular a vida de uma população em franco crescimento demográfico e de múltiplas características; é a vontade de poder de uma razão de Estado que percebe a ineficácia de uma repressão permanente e de um governo que “atua demais”. Trata-se de um governo a produzir forças e fazê-las crescer, que não mais vê sentido em barra-las ou destruí-las. É um poder que multiplica sua gestão a fim de regular e controlar o conjunto. Agindo sobre a vida, distribui-se através de dois eixos. Um deles evoca a fusão da disciplina ao adestramento do corpo, visto como uma máquina que deve ser útil. O outro é esse corpo integrando uma rede de processos biológicos em alta escala: efeitos que se conectam às mudanças demográficas no interior do século XVII. Respectivamente, *anatomo-política* do corpo humano e *biopolítica* da população, são dois polos de uma atividade que investe sobre a vida de cima a baixo.

Quando disciplinar o corpo e gerir a vida dá ensejo ao *biopoder*, estamos diante de um capitalismo em desenvolvimento, cuja evolução depende do uso de tecnologias variadas por intermédio das quais os indivíduos sejam inseridos num dispositivo de produção. São criadas, paulatinamente, estruturas, instituições e técnicas com o intuito de potencializar as forças de uma população que teria que ser produtiva. Pelos efeitos do exército, da escola, da polícia e da medicina, o que se tinha era um interesse de sujeitar os indivíduos à economia de mercado. Imbricando poder e saber, o que temos, pela ação da biopolítica, é uma miríade de instrumentos condicionados à vida, atuando com tecnologias que investem sobre o corpo, as condições de vida da população e a saúde desta (FOUCAULT, 2014e). Tecnologias políticas, balizadas pelo “[...] adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias” (FOUCAULT, 2014e, p. 157). Poderes de uma razão de Estado simultaneamente individualizante e totalizadora (FOUCAULT, 1995a). Ações alinhadas a uma espécie, conforme Foucault (1995), de *poder pastoral*, reconicionado a partir das experiências cristãs na Idade Média e combinado às transformações do Estado e da população durante a Modernidade.

Esse poder pastoral, explica Machado (2014), tem um certo caráter de ineditismo quando se origina, pois inexistia na Idade Antiga e vai aprimorar-se no seio de um cristianismo primitivo em Roma, desenvolvendo-se com maior intensidade na Idade Média. Com a Contrarreforma, no século XVI, torna-se o projeto por excelência cujo objetivo é levar a população à salvação após a vida, pelas mãos de algumas pessoas especiais, que conduzem e orientam seus homens; esses

obedecem-nas tal como se estivesse num *rebanho*. Vemos aqui a presença de pastores, que não têm o intuito de comandar o território, mas sim a população e a sua multiplicidade de indivíduos, que necessitam de uma direção segura rumo à verdade.

É no entendimento dos efeitos desse poder pastoral do Estado moderno que podemos aproximar-nos de uma combinação entre a anatomia dos corpos e o equilíbrio das populações, que resultam na eficácia de um biopoder. Permanece na razão de Estado moderna um poder pastoral que salva; salvação essa, entretanto, que não corresponde à condução do indivíduo a um plano exterior, mas sim a estar no mundo terreno. Esse poder investe na saúde, na segurança, na proteção e no bem-estar. Ele tem como inimigos problemas mundanos, no âmbito das questões urbanas, da higiene, da revolução sanitária, do aprimoramento da medicina; ele conjuga o esforço de qualificar os padrões “[...] considerados necessários para o artesanato e o comércio” (FOUCAULT, 1995, p. 238); ele está coadunado ao Estado que almeja aumentar suas forças e investir com destreza perante sua população, o que significa conhece-la para governar com segurança: é nesses movimentos que vão sendo inventados e/ou aprimorados uma série de dispositivos com os quais o Estado arquiteta sua “arte de governar”⁷³.

Outro ponto identificado por Michel Foucault na razão de Estado seria em relação ao objeto que se deve governar. Se o príncipe deve pensar sobre maneiras para gerir o seu território, agora o processo é outro: quem governa, governa pessoas. Isso é importante se levarmos em conta que, na obra de Maquiavel o principado é formado por pobres, vagabundos, marginais, ignorantes, preguiçosos; ricos, sábios, influentes; terras férteis e inférteis, recursos abundantes e escassos. Mas não são todos esses elementos que se coadunam para tornarem-se objeto de

⁷³ Para esclarecer o que entende por arte de governar, Foucault (2014f) procura fazer um contrabalanço entre ela e um modelo análogo, presente n’*O Príncipe*, de Maquiavel. No famoso texto, conforme a leitura de Michel Foucault, estamos tendo contato com uma multiplicidade de prescrições para que o soberano possa governar com hegemonia seus súditos; no entanto, falamos de um soberano que não conquistou “democraticamente” ou “ideologicamente” sua população, mas sim que deteve seu cargo por herança, conquista ou aquisição. Nesse sentido, está em relação de exterioridade, pois não existe uma relação de parentesco, tradição ou natureza; é frágil, essencialmente sintética; é e instável, “[...] pois não há razão, a priori, imediata, para que os súditos aceitem o governo do príncipe” (FOUCAULT, 2014f, p. 410). É na teia dessa incongruência que Maquiavel irá debruçar-se sobre como, por um lado, o soberano deve conhecer e identificar os perigos que ameaçam solapar seu poder e, por outro, desenvolver estratégias tácitas de controle da sua população. A razão de Estado moderna retira do príncipe a posição de exterioridade que mantinha para inseri-lo através de múltiplas práticas nas instâncias da população. Tais atividades abarcam a possibilidade do soberano dividir sua ação de governo com outras pessoas que podem governar, como o padre, o pai de família, o médico, o psicólogo e também o pedagogo e o professor. É nessa inversão de perspectiva que vai se dando a ultrapassagem de um soberano que é singular e transcendental por um governante que é múltiplo e imanente (FOUCAULT, 2014f). Com efeito, o poder do príncipe, na arte de governar, é contínuo e colaborativo, mas ascende e descende em relação com as outras formas de poder, ao invés de neutralizá-las ou contrapô-las. Sobretudo, estamos lidando com “[...] um campo de intervenção do governo através de uma série de processos complexos absolutamente capitais para nossa história” (FOUCAULT, 2014f, p. 414).

preocupação do príncipe, que, ao contrário, intensifica suas ações no território em si mesmo. Contudo, na passagem para a arte de governo disciplinar, o enfoque é transformado, pois o governo, lá territorialista, aqui é biopolítico. Não deixa, pois bem, de encarregar-se das coisas, contanto que estejam em relações com os homens: isso engloba uma multiplicidade de tecnologias e objetivos inexistentes em outrora, pois procura-se conhecer o território para torná-lo produtor, qualitativo, utilizável. No que tange à população, a sua maneira de agir é pauta de preocupação, visto que auxilia no âmbito da segurança, prevenindo fomes, secas, estiagens; mitigando epidemias, catástrofes, desgraças, etc; tornando foco de análise as mortes e os nascimentos, as riquezas e as propriedades; sobretudo, uma gestão geral, na qual o território é apenas uma variável.

Do príncipe não se exigirá mais que somente mantenha o seu principado, mas que destrinche “[...] uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar” (FOUCAULT, 2014f, p. 417). Produzir riqueza, manter sadia e provida de recursos básicos a população; oportunizar condições para que a massa de súditos se mantenha equilibrada ao mesmo tempo em que se reproduz. De modo que “[...] enquanto a finalidade da soberania é ela mesma, e seus instrumentos têm a forma de lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige, deve ser procurada na perfeição, na intensificação dos processos que ele dirige” (FOUCAULT, 2014f, p. 418). O que se começa a fazer é a construção de uma grade que acople administração de Estado à disciplina da população, um diagrama que procura fazer com que a força estatal alcance das maneiras mais capilares possíveis os elementos das relações sociais, para organizá-los junto a um tipo ordenado de trabalho social (HARDT & NEGRI, 2000).

Essa nova configuração descarta consideravelmente o pressuposto segundo o qual, frente à dicotomia de forças sociais contrárias, uma delas tenha que ser reprimida. Parece mais justificável fazer regulações entre esses desequilíbrios, diminuindo as tensões entre essas vontades opostas. No entanto, realizar uma analítica desse poder incrustado na razão de Estado Moderna, que se imiscui microfisicamente nas instâncias do corpo individual; que atua na esfera de regulação e controle da população, evocar-nos-ia uma outra espécie de investigação sobre as relações de poder. Certamente, não estaria essa concatenada à concepção repressiva.

Assim, um dos pressupostos nos quais temos que nos movimentar é abandonar a noção de poder limitada à instância repressiva. É com esse objetivo que Foucault, ao longo da segunda fase da sua obra, irá debruçar-se sobre a genealogia de um poder, na Modernidade, que vêm nos fazendo ser o que somos e pensarmos do jeito que pensamos. O filósofo tenta desconstruir a ideia de um poder repressor; na sua leitura, ele é insuficiente para fazer a analítica dos seus efeitos nas

relações sociais: um poder que apenas proibisse, que se limitasse a dizer o que pode e o que não pode ser feito, seria dispendioso e nada econômico. Seria um poder que apenas se manteria enquanto tivessem indivíduos dispostos a obedecê-lo.

Para Foucault, é essa ideia de poder que permanece sendo a correia de transmissão das analíticas que fazemos, inclusive nas pesquisas educacionais. É essa ideia que, a partir de algumas perspectivas de trabalho, Foucault vai inverter. Ao longo de *Vigiar e Punir, A Vontade de Saber* e no texto *O Sujeito e o Poder*, ele descreve possibilidades analíticas, não enquanto métodos fixos, e sim como “precauções de prudência”.

A primeira delas é que o *poder preexiste ao Estado*. Isso não significa dizer que o Estado não queira exercer o poder sobre seus indivíduos. Porém, Foucault não reduz o poder a esquemas gerais de dominação de uma instituição sobre seus sujeitos, ou de uma classe sobre a outra. Se quisermos compreender como o poder é exercido, o ponto de partida não é a soberania do Estado; ele, nas suas ações e estratégias, é a materialização do poder na sua forma terminal (FOUCAULT, 2014e). O Estado, com efeito, está adstrito “[...] ao jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si” (FOUCAULT, 2014e, p. 88). Dessa forma, desloca-se a concepção segundo a qual existiria um poder central para um pressuposto invertido, que tem como ponto de partida um suporte móvel, agindo por movimentos ascendentes. Quando o Estado age, é pelas bordas do sistema, na periferia; não é dono do poder, mas apenas o controla em até certa medida; tanto mais eficaz é o Estado quando é onipresente, ou seja, “[...] não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro” (FOUCAULT, 2014e, p. 89). O poder emana de todos os lugares, está circunscrito e circunscreve todas as relações. Ele não é uma instituição nem a sua estrutura subjacente, mas algo que todos querem apossar-se.

A segunda é que *o poder é parte inextricável das relações e processos sociais*. A Economia, a Cultura, a Sexualidade, a Filosofia, a Geografia, o Direito, etc.: Foram esses produzidos, ou foram esses produtores, das relações de poder? Nem um e nem outro. Desencaixado de qualquer mecanicismo de causa e efeito, as relações de poder são imanentes, de forma “[...] são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações” (FOUCAULT, 2014e, p. 90). Porém, essa característica recursiva engendrada pelo poder o faz não se constituir como uma

forma (exemplo: o Estado), e sim uma força (DELEUZE, 2005), que é múltipla, plural e cujo objetivo é entrar em contato com outras forças.

A terceira prudência é assumir que a *lógica binária não apreende a complexidade do poder*. Na leitura de Michel Foucault (2014e), o poder vem de baixo, capilarmente, através das “[...] correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social” (p. 90). Ninguém possui o poder, que não é uma estrutura; ao contrário, é uma performance estratégica do qual todos fazem uso em um momento ou outro. Foucault (2014e, p. 103) fala que o poder possui um “cinismo local”, que o faz transitar em um nível limitado das práticas que o circunscrevem; essas atividades, porém, não podem ser identificadas na subjugação de classe ou nas construções ideológicas. Não que elas não existem, mas encontra-las é improdutivo; na capilaridade do poder, mais vale inverter a comum lógica de um poder emanado de um local específico, para procurar entender como funcionam esses mecanismos. Não buscar a identificação de um “inventor do poder”, mas as estratégias desencadeadas, as miras perseguidas e a racionalidade operada; “[...] não perguntamos ‘o que é o poder? e de onde vem?, mas – como se exerce?’” (DELEUZE, 2005, p. 79).

Por último, a já famosa constatação que *se existem relações de poder, existem resistências*. Nada escapa às relações de poder, o que não significa dizer que não estejam presentes adversários e ações de resistência que escapam parcialmente à sua apreensão. Às vezes “grandes rupturas radicais”, em outros momentos “[...] pontos móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam” (FOUCAULT, 2014e, p. 105), a perspectiva evocada na análise foucaultiana dá abertura à noção de poder que, quando em ação, está intimamente internalizada por focos de resistência. Pode ser pela via, mais rara, das grandes revoluções; pode ser, mais frequentemente, através de pequenas revoltas diárias, em doses homeopáticas (VEIGA-NETO, 1996). Mas a questão principal a destacar é que, uma vez o poder atuando, está, dentro desse mesmo vetor, uma atividade a ele resistindo.

Foucault desloca a compreensão do poder para as *relações* que dele emanam; entende que ele não proíbe nem destrói, mas *incita, induz e desvia*. É uma estratégia, cuja sede inexistente e a propriedade é de ninguém. O Estado, a escola, a família, não são instituições que têm essência original e cujas vontades podem ser próprias; são, “agentes de estratificação e fatores de integração” (DELEUZE, 2005, p. 83), portanto estatizam, escolarizam e familiarizam por mecanismos operatórios que cabem fixar as relações de poder; servem à alguma atividade.

Capitaneada pela notável expansão demográfica do ocidente europeu a partir do século XVII, o aumento das respectivas produtividades agrícolas e a riqueza monetária engendradas

pelas benesses do mercantilismo, essa nova ciência governamental se cristaliza. O poder que gera e ordena a vida ao invés de induzi-la à morte nos acompanha em seus efeitos até os dias atuais; no nível da vida, da raça, da espécie, desqualifica a morte através de um conjunto imbricado de tecnologias que delimitam e recortam, repartem e segmentam, o espaço e o tempo em prol de aparelhar produtivamente a acumulação demográfica. Formação que se distribui em uma dupla positividade, a política e a biológica; portanto,

[...] que se desenvolve em dois pólos: um, anatômico, em que o corpo passa a ser visto como máquina, a partir das disciplinas do corpo – famílias, escolas, colégios, casernas, oficinas, hospitais, asilos –, produzindo uma anátomo-política do corpo humano, em torno das quais se desenvolve a organização do poder sobre a vida; e o outro, biológico, a do corpo-espécie, surgido para regular as populações, por meio de uma biopolítica, cujas tarefas consistem nas observações econômicas, no controle da longevidade, da natalidade e da morbidade, da saúde pública, da habitação, da migração: técnicas diversas para se obter a sujeição dos corpos e o controle da população. (CORAZZA, 1998, p. 385).

A população passa a ser meio e fim para o crescimento e a manutenção das riquezas e é daí que serão introduzidas práticas etárias que incluem a estatística, a previsão de vida dos indivíduos, a redução da mortalidade infantil, o alargamento da expectativa de vida, o controle da natalidade e o planejamento familiar.

A disciplina é a principal linha de força que alavanca essa vontade de poder. São famosas as descrições que Foucault (1987), no capítulo “O Panoptismo”, compartilha para ilustrar os regulamentos existentes em algumas cidades europeias durante os períodos nos quais elas eram atingidas por pestes. Organizadas temporariamente por um estado policial com o intuito de diminuir as infestações e mitigar a disseminação das doenças, tais concentrações urbanas constituíam-se como espaços fechados e severamente vigiados, nos quais os indivíduos eram confinados. Dividindo o espaço e fazendo a introdução de um regulamento nos eixos mais capilares do corpo, os mecanismos de controle das pestes são, na leitura de Foucault, esquemas básicos e dispositivos compactos que representam a emergência de uma sociedade disciplinar. Pois foram os efeitos de ações como essas que, embrionariamente, deram atenção ao corpo, manipulando-o, individualizando-o; corpo que “[...] se modela, se treina, se obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1987, p. 117).

Conforme explica Foucault (1987), algumas características explicam que tipo de corpo dócil é esse engendrado. O filósofo emana sua leitura, de início, por tudo que um corpo dócil *não* é. Ele não é um escravo, pois não sofre violência nem é propriedade de alguém. Ele não é domesticado, porque não é moldado aos caprichos de um patrão. Ele também não é um vassalo, pois não se submete através do produto final que cria. O corpo dócil, ao contrário, não nega a

obediência dessas outras relações; no entanto, é obediente tanto quanto é mais útil a um aparelho produtivo. A política coercitiva trabalha sobre esse corpo, artesanalmente, coordenando seus gestos, suas atividades, seus menores e maiores movimentos em um espaço definido; apropria-se do corpo, mas não para fazê-los dele o que se quer, mas, sim, para trabalha-lo de acordo com o que se quer: “A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Esse percurso se dá por intermédio de quatro estratégias.

Primeiro, pela *arte das distribuições*: Seja nos quartéis, seja nos colégios, seja nas escolas, o principal a se pontuar nesses lugares é a demarcação por intermédio da qual diferem-se do exterior, por meio da cerca, da clausura, da barreira e da fortaleza. Mas, uma vez fechados, tais espaços sofrem distribuições funcionais internas, quando os indivíduos ocupam um ponto específico, uma localização quadricular. Trata-se de práticas para aumentar a produtividade, mas também para evitar aglomerações, encontrar facilmente qualquer um, dificultar a circulação aleatória e inviabilizar o comportamento autônomo. Separados, distanciados, seriados, compartimentados, estão submetidos a um disciplinamento espacial que “[...] tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir” (FOUCAULT, 1987, p. 123).

Segundo, pelo *controle das atividades*: Dividindo o tempo esmiuçadamente - nas escolas, nas comunidades monásticas, nas fábricas, nas casas assistenciais – temos uma importância inédita dada ao horário. Conforme escreve Foucault (1987), por meio dos processos de cesura, trata-se de uma delimitação fixa de uma atividade segundo um horário definido e a regulamentação dos ciclos de repetição a serem coordenados pelo relógio; uma codificação instrumental do corpo, que é decomposto através de práticas prescritivas; essa ação engendra uma economia positiva, que utiliza cada instante do tempo para empreender forças úteis a um determinado aparelho produtivo, educacional, militar, religioso. De forma que o tempo multiplicado e subdividido gera uma tecnologia de atividade humana da qual se pode extrair alguma coisa.

Terceiro, através da *organização das gêneses*. Solapar a espontaneidade; substituí-la pela terminalidade dos estágios, a segmentação dos cursos, os objetivos parciais a serem cumpridos. Esse é o caso da escola, que antes mais orgânica, agora é seriada, através de sequências, períodos específicos que se dão de uma etapa à outra; de maneira crescente, do mais simples ao mais difícil, do mais prematuro ao mais desenvolvido; em suma, estabelecer séries de séries e ao final de cada uma, começar outra, subdividi-las, ramifica-las. Finalmente, comprovar a competência do indivíduo em cada fase desses dispositivos, através de comprovações empíricas e teóricas – como a prova, “[...] que tem a tríplice função de indicar se o indivíduo atingiu o nível estatutário, de

garantir que sua aprendizagem está em conformidade com a dos outros, e diferenciar as capacidades de cada indivíduo” (FOUCAULT, 1987, p. 134).

Em quarto lugar, com *a composição das forças*. Fazer da massa de indivíduos, da população a ser regulada, “[...] uma espécie de máquina de peças múltiplas que se deslocam em relação umas às outras para chegar a uma configuração e obter um resultado específico” (1987, p. 138); condicionar o indivíduo à utilidade específica, inseri-lo na rede de instalações que devem ser eficientes e pouco dispendiosas. O exemplo dos exércitos é interessante para ilustrar essas práticas calculadas: por meio das hierarquizações entre regimentos, batalhões, seções e divisões, o que se tem é um objetivo maior de fazer de cada soldado um instrumento para um fim determinado, uma ação móvel e flexível que transita tanto no eixo individual quanto coletivo. Cada componente da tropa tem uma função, uma meta, um lugar a resguardar, um intervalo a cobrir e uma regularidade a manter; é, “[...] antes de tudo um fragmento de espaço móvel, antes de ser uma coragem ou uma honra” (FOUCAULT, 1987, p. 139). As forças armadas não são, no entanto, o único substrato de uma máquina segmentada: ao lado delas, aparecem os modelos de ensino mútuo, um método aplicado em grandes turmas, nas quais os alunos são hierarquizados segundo o conhecimento e a experiência de cada um; os mais velhos e melhor avaliados fiscalizam os estudantes mais jovens e decrescentemente seriados.

Combinando essas quatro forças disciplinares, técnicas específicas que, acopladas, constituem um método inédito de subjetivação, temos uma série de táticas de poder e dispositivos de subjetivação a serem postos em práticas no limiar das mudanças históricas durante os séculos XVI, XVII e XVIII. Repartindo o espaço, formatando o tempo, acoplando forças para objetivos-fim e impondo uma vontade de poder, a prática disciplinar edifica uma multiplicidade de codificações. Reunindo essas considerações, Michel Foucault difunde uma perspectiva de trabalho na qual o poder disciplinar adentra: torna útil, multiplicável, diferenciador; poder que fabrica: molda os indivíduos instrumentalmente a serviço de uma economia calculada. Poder pequeno, invisível, capilarizado e transversal: a microfísica do poder, sutilmente, hierarquiza, sanciona, define o normal e o anormal; examina e faz progredir, estagnar ou mesmo retroceder.

Treinar a população para ser uma força útil, investindo sobre ela as engrenagens que instituem uma economia dos corpos, faz parte do projeto de um poder que deve ser menos custoso ao mesmo tempo em que é mais eficiente. Frente ao duplo objetivo de fixar a população flutuante do ocidente europeu e inseri-la num aparelho de produção complexo e inovador suscitaria que novos ajustes fossem realizados. Como Foucault interpretou, “[...] nem as formas residuais do poder feudal, nem as estruturas da monarquia administrativa, nem os mecanismos

locais de controle, nem o emaranhado instável que formavam todos juntos” (FOUCAULT, 1987, p. 180) conseguiriam apropriar-se desses inéditos arranjos sociais.

É esse poder que resolverá, consideravelmente, os problemas demográficos, sanitários e econômicos evocados na aurora da Modernidade. Capitanado pela disciplina, “[...] que fixa, imobiliza ou regulamente os movimentos; resolve as confusões, as aglomerações compactas sobre as circulações incertas” (FOUCAULT, 1987, p. 181), ele não reprime nem é negativo, pois dá-se conta que seria inútil e incompatível, com o quadro histórico daquele presente, fazê-lo. Mais importa acopla-lo às minuciosas tecnologias de assujeitamento da população, que é maximizada em seus efeitos pela disciplina, “[...] em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social” (FOUCAULT, 2014g, p. 282). E é procurando transitar nessas regionalidades que penetram capilarmente nas instituições e corporificam-se nos indivíduos, que é fundamental pensar a escola. É o que procurarei fazer nas próximas páginas.

Escola e Pedagogia: contraponto à desordem, internalização da verdade

Sem as inúmeras modificações de ordem econômica, cultural e social na Europa ocidental, a constituição da escola tal como pensamos provavelmente não existiria. Foi no emaranhado de condições históricas desencadeadas pela constituição dos Estados Modernos, como a divisão social do trabalho, a explosão demográfica nas cidades, os incipientes movimentos de concentração capitalista e a manutenção de propriedade privada - afora o fato do acirramento religioso dado pela popularidade da Igreja protestante -, que são edificados alguns instrumentos de individualização que consolidam a escola. Entre os séculos XVI, XVII e XVIII é que podemos, a partir de autores como Foucault, Varela, Gauthier e Veiga-Neto, identificar quais foram essas atividades de socialização e disciplinamento que fizeram da escola ponto de encontro entre práticas de vigilância, domesticação e normatização; que tinham como objetivo tornar dóceis os sujeitos.

Do ponto de vista do ensino, essas mudanças se fizeram mais sensíveis em relação ao modelo educacional predominante na Idade Média⁷⁴. Isso não significa que este tenha sido

⁷⁴ Esse já havia sinalizado algumas transformações dignas de análises. A primeira delas é a posição ocupada pelos professores. Antes, eles normalmente não se conheciam, pois instruíam seus alunos em lugares diferentes, sem que uma ligação se desenvolvesse. Como resultado, não compartilham dos mesmos objetivos. Na Idade Média, o cenário se inverte: os mestres da escola cristã, malgrado ensinem conteúdos variados, conectam-se por um único objetivo, tocar a alma do aluno com a mensagem de Jesus Cristo. A outra mudança corresponde aos espaços propriamente escolares. Enquanto na Idade Antiga a educação se dava em lugares diferentes, com alunos temporários, cujos encontros com os professores

totalmente ultrapassado por aquele, mas sim que ocorre uma mudança de ênfase, que se desloca da ilustração alcunhada de Gauthier (2010c) como o “docente natural” - aquele que ensinava segundo os costumes que recebeu por herança e/ou reprodução dos seus mestres - para aquele professor que é apresentado a um conjunto de arcabouços pedagógicos. Mas, para que isso se materializasse, isto é, as modificações na estrutura escolar, teve-se que antes haver um aumento exponencial do número de alunos. E, com as grandes classes, engendrou-se a necessidade de usar os conteúdos a serem transmitidos, o professor teria que conhecer uma miríade de dispositivos que potencializassem sua experiência pedagógica.

Esse ponto de ruptura me parece produtor de ser partilhado. Transitarei entre dois eixos analíticos: um deles é acerca da emergência de alguns fatores que instituem a Pedagogia como saber metódico; o outro é o diálogo desse pressuposto com os procedimentos concernentes às rotinas escolares que foram se consubstanciando à governamentalidade da Razão de Estado. Isso, é claro, sem esquecer que “Esses processos não apareceram da noite para o dia; são o resultado do efeito combinado de vários fatores” (GAUTHIER, 2010c, p. 128).

Mergulhada em eventos como a Reforma Protestante e a reação da Igreja Católica, a mudança na preocupação em relação à infância, os problemas urbanos alimentados pelo crescimento de uma juventude turbulenta, ociosa e cada vez mais numerosa, o princípio de uma matriz pedagógica mais sólida encontra condições de possibilidade para que fosse sedimentado. A Pedagogia será um dispositivos a serem inventados para identificar, no meio daqueles efervescentes contextos, a insuficiência de um único saber pedagógico para apreender a chegada cada vez maior de crianças e jovens aos espaços escolares.

É nesse contexto que as configurações escolares existentes na Idade Média sofrem contestações. É importante capitular que, se o sentimento perante a infância gradualmente se

eram ocasionais, no modelo da escola cristã estes se reúnem em um mesmo lugar, previamente estabelecido; são permanentes, o que permite um contato estreito com os seus mestres. Todas essas transformações, no entanto, não constituiriam nem a massificação do aparelho escolar, tampouco a constituição sólida de um arcabouço pedagógico. Poucas escolas formavam um quadro estável tanto nos seus programas quanto nos seus métodos de ensino (GAUTHIER, 2010a; DURKHEIM, 1994); poucos alunos, de idades variadas e membros de um seletor clero, de forma que “[...] o mestre ainda pode ter algum controle sobre o grupo e sua progressão na aprendizagem” (GAUTHIER, 2010a, p. 82). Mesmo a escrita era prejudicada pela rudimentariedade dos instrumentos subjacentes, como as tabuinhas de ceras, tornando esse não apenas mais difícil, como acabando por dar ênfase à transmissão oral dos conteúdos por parte do professor; esses terminavam tendo que ser apreendidos pelos alunos por intermédio da memorização; daí se deram condições para a valorização de truques mnemotécnicos. No que tange à formação e escolha dos professores, o quadro presente também poderia ser colocado como uma real novidade. Cabe ao mestre conhecer a matéria que leciona: esse é o pré-requisito exigido para que se possa ensinar na Antiguidade, e permanece sendo-o na Idade Média. Seu conhecimento metodológico está agregado à sua experiência a qual, por si só, já é o bastante. No entanto, esses critérios não eram seguidos à risca; ocorre de vários professores serem mal preparados, pouco letrados e/ou improvisados (GAUTHIER, 2010a).

transforma, uma consequência é o alargamento do tempo no qual as crianças permanecem na escola, tanto porque, de um lado, elas vão passando a ser objeto de cuidado e, de outro, os crescentes registros de delinquência juvenil⁷⁵ nos embrionários espaços urbanos estavam causando problemas variados. Daí o tempo escolar é percebido como valioso e passível de controle. Isso estende a situação a um problema nessa instituição, pois se antes ela recebia pouquíssimos alunos, agora terá que lidar com um público heterogêneo e em franca expansão. A necessidade de ordenar o processo de ensino tornou-se uma questão premente - se, anteriormente, uma mesma aula recebia alunos de idades diferentes, em dado momento isso foi colocado como inconcebível.

O clássico estudo de Ariès (1981) nos dá alguns sinais para entender a emergência da Pedagogia, o aumento do número de escolas e o estado de crise moderno; a tese de doutorado de Corazza (1998), compartilha a miríade de instrumentos inventados para abarcar a complexidade do hodierno infantil; ambos textos contribuem para entendermos a gênese de alguns processos que até hoje catalisam os processos de ensino e aprendizagem.

Conforme escreve Ariès (1980), as crianças tornam-se um objeto de preocupação e ação moral dos adultos, através de uma inflexão que não se tem um marco inicial de fundação, mas que foi se dando por meio de uma série de mudanças. Para corroborar o que chama de a “invenção da infância”, esse autor coloca que no período medieval não existe sentimento de cuidado com relação às crianças. No máximo, uma questão de leva-las com maior atenção à tenra idade - quando são ainda suscetíveis a problemas de ordem biológica - ao estado no qual são consideradas como “pequenos adultos”. Isso significa que, superando-se o risco eminente de mortalidade infantil, elas já eram colocadas num processo produtivo, para ajudar seus pais em atividades agrícolas, em colheitas, no preparo de hortas, etc. Isso não significa que fossem desprezadas ou que não recebem qualquer tipo de afeto dos familiares; entretanto, pela análise de pinturas dos séculos XII e XIII feitas por esse autor, são identificadas características nas quais as crianças usam roupas de adulto ou aparecem musculosas. Segundo Ariès (1980), tais percepções são consequências da ideia de que as crianças seriam “adultos em miniatura”.

⁷⁵ Jovens que, nas descrições de Gauthier (2010b) aumentavam de número ano após ano; jovens que praticavam roubos, criavam brigas, semeavam a desordem ou, simplesmente, eram desocupados. Essa turbulenta juventude, pelos problemas que causava, viria a ser um problema moral e um comportamento a ser corrigido. Descritos como libertinos, isso poderia ser melhorado subjetivamente, se, no entanto, fossem instruídos. Se os espaços escolares, no Renascimento, eram reservados a uma elite social e intelectual da qual se esperava uma familiaridade com o saber, agora aqui eles começam a ser percebidos pela sua utilidade no bojo da tensão de uma sociedade. Nesse sentido, o sentimento que abarcava a percepção sobre a infância teria que ser recondicionado aos sinais desses novos tempos.

Essa perspectiva é posta em xeque em meados do século XVI, quando as crianças se transformam em objeto que deve ser paparicado. É a fase, diz Ariès, no qual são parte das brincadeiras da família. Esse período, no entanto, pode ser tomado enquanto mais uma transição do que propriamente o estabelecimento de um modelo de subjetivação, pois ainda não aparecem os instrumentos que evocavam a correção, a educação e a condução da criança. Para que, de fato, fossem concretizadas as condições de possibilidade para que a infância pudesse ser elencada em um campo de visão, uma prática de discurso e um período a ser policiado, seria necessário esperar as efervescências cotidianas no século XVII. Seria fundamental inventarem-se maneiras através das quais fosse possível anular a criança no seu sentido de *figura histórica negativa*, “[...] o Outro, desordem da razão, o inumano, o anormal: na Geografia do Mal, negado, abandonado, excluído” (CORAZZA, 1998, p. 36). No oposto, o sonho da constituição da *figura moral* infantil, “[...] promessa antecipada, profecia realizada, mito moral em que o humano racional se garante de si próprio: criança feliz = mundo feliz / infância melhor = mundo melhor” (CORAZZA, 1998, p. 37).

É enquanto objeto de cura que a infância começa a ser discutida. Uma série de dispositivos religiosos e pedagógicos são criados com o intuito de fazer aflorar nos frágeis infantis o que eles têm de mais nobre; pressuposto que, todavia, seria inalcançável apenas pelas rédeas familiares: daí a noção indiscutível de que mais escolas seriam necessárias: “Para crianças doentes de uma humanidade doente, o melhor de todos os remédios é a ‘Escola’, verdadeira e viva oficina de homens e viveiro eclesiástico, político e econômico. Remédios? São dados a quem está doente” (CORAZZA, 1998, p. 206).

Se a criança não é mais tida como um “pequeno adulto”, logo não pode misturar-se nas salas de aula com eles, nem ser tratado como tal; isso para não falar de questões mais detalhadas, como os estágios da infância, que exigiriam uma seriação compreensiva – autores como Rousseau, até certo limite, mas principalmente Piaget, dedicaram esforço à essa questão.

Além disso, num espaço no qual muitas crianças convivem ao mesmo tempo, e de modo não-voluntário, situações como a indisciplina, a falta de motivação e a desorganização das classes vieram à tona. E eis que o mestre, antes alheio a qualquer responsabilidade que ultrapassasse o domínio do conteúdo que lecionava, depara-se com novo sistema em que a classe, para agir como tal, deveria ser imbuída de regras e procedimentos. Os mestres-escolas vão atrás de soluções e essas passaram a ser conhecidas no seu conjunto como, nas palavras de Gauthier (2010c), *Pedagogia*, “[...] um discurso e uma prática de ordem que visam contrapor-se a toda forma de desordem na classe. A questão pedagógica se torna então: como ensinar a grupos de crianças (do

povo) durante um período contínuo em local dado e fazendo de modo que elas aprendam mais, mais depressa e melhor” (GAUTHIER, 2010c, p. 133).

Com efeito, o mestre é passível de uma formação geral, que extrapola o conhecimento da matéria que leciona; essa, em alguns casos, pode ficar em segundo plano no trabalho pedagógico. Tão importante quanto o conteúdo é proporcionar mecanismos através dos quais os problemas deflagrados pela transformação do espaço e tempo educacionais fossem codificados e solucionados. Os docentes devem refletir sobre o seu ofício e procurar qualifica-lo, devido às condições que passam a pressionar suas atividades. No bojo dessa inversão, “[...] compreende-se que o ensino é um ofício especializado, que exige a formalização e a aprendizagem de um código” (GAUTHIER, 2010c, p. 134). E esse saber teria que ser pormenorizado, construído, prescrito. É então que teremos pensadores com o objetivo de formalizar um conhecimento concatenado não só ao conteúdo, mas ao aluno e à arquitetura escolar. Pedagogos como Erasmo (prematuramente), Comenius, De Batencour, Démia, La Salle, Vives e Jouveny edificaram bases teóricas que denotavam uma preocupação com a sala de aula, dada como um espaço que deve ser gestado, direcionado, conduzido (VEIGA-NETO, 1996).

Acompanhando-me da leitura de Gauthier (2010c) movimentar-me-ei aqui correlacionando a Pedagogia a uma força metodológica. Logo, segmentando-a, no interior dos seus procedimentos, em mecanismos e efeitos diversos que instituem uma vontade de poder.

Uma primeira parte desse método é o *domínio* do grupo de alunos. Isso dá, através do que se convencionou chamar de “ensino simultâneo” (FOUCAULT, 1987; GAUTHIER, 2010c). Nessa múltipla técnica, o objetivo é que o professor consiga, frente a um número elevado de alunos, observa-los de uma só vez, apreendendo cada movimento dos corpos na sala para que consiga melhor controla-los. Tal empreendimento, no qual o professor se estabelece numa espécie de tribuna postada em cima de um degrau, diferencia-se da forma de ensino predominante na Idade Média, na qual o professor aguardava na sua mesa os alunos que, um por vez, vinham para ser atendidos. No ensino simultâneo, a ação assume direção inversa. Em concomitância com o recrudescimento de um novo sentimento dado à infância, as crianças têm agora que ser agrupadas de acordo com a idade que possuem. Nesse quadro, o atendimento individualizado é inviabilizado. Foucault (1987), que também se refere ao ensino simultâneo através da noção de “escola mútua”, comenta que esses procedimentos vão consolidando-se entre os séculos XVII XIX, por meio dos métodos edificados por professores como Lancaster e Batencour; nestes, a relação de poder que o professor movimenta perante seus alunos é ao mesmo tempo verticalizada e horizontalizada, posto que os vigia, mas com o auxílio dos próprios alunos, que são hierarquizados segundo critérios como idade e rendimento acadêmico – eles

fiscalizam, controlam e ensinam os alunos. São estudantes escolhidos com cuidado, pois cabem a eles incluir o restante da turma na relação pedagógica⁷⁶. Nesse sentido, a complexidade de se ensinar em uma sala com, muitas vezes, mais de trezentas crianças, é facilitada, para que a escola se torne “[...] um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, sejam permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 1987, p. 140). Do mesmo jeito, numa classe numerosa, a exposição do professor apenas com o seu exemplar livresco é insuficiente; isso abre a possibilidade para que cada aluno venha a ter um livro para acompanhar a transmissão do conhecimento – algo que dependeu da popularização da imprensa (GAUTHIER, 2010c).

Seja pelo eixo de organização disciplinar, seja pela partilha do conhecimento através da sua difusão física (o uso individual do livro didático), a escola moderna é um poder disciplinar que vigia e hierarquiza, mas não no sentido da repressão centralizada. Ao contrário: com métodos como os da escola mútua/ensino simultâneo, infiltra-se no tecido social um poder que é contínuo e múltiplo, funcionando numa “[...] rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente” (FOUCAULT, 1987, p. 148). Assim, o professor não mais é o único soberano do cotidiano escolar, mas funcionário capilar de uma máquina de governamentalidade da razão de Estado moderna.

Dessa forma, o ensino simultâneo tem importância vital no solapamento gradual daquele molde escolar desorganizado que se realizou em meados da Idade Média. Procedimentos escolares que oportunizavam o atraso, a falta de assiduidade, a interrupção das tarefas propostas; que davam ensejo à distração, à negligência, à insolência, à fala inútil; que não criavam mecanismos para corrigir a desobediência, a deselegância, a indecência, a imoralidade, o relaxamento com o corpo: técnicas segmentadas que, enfim, tornaram-se incongruentes com as transformações no bojo da Modernidade.

Outro pilar institucional esteve ligado à *gestão do tempo*. Os alunos não mais chegam e saem na hora em que querem; seguem um cronograma diário que estipula o momento de entrada e o momento de saída; a sucessão das atividades desenroladas ao longo do dia e o tempo específico para cada uma; enfim, um método que expulsa a ociosidade e um tempo morto, logo inútil. O acaso deve ser expulso, neutralizado: espera-se que pela atenção aos marcadores temporais possa-se prever, cronometrar e preencher cada um dos elementos subjacentes aos processos de ensino, aprendizagem e conduta dos estudantes. Os professores devem construir subsídios para que os

⁷⁶ Conforme escreveu Foucault, tomando a proposta de Batencourt, são escolhidos “[...] entre os melhores alunos toda uma série de ‘oficiais’, intendentess, observadores, monitores, repetidores, recitadores de orações, oficiais de escrita, recebedores de tina, capelães e visitadores. Os papéis assim definidos são de duas ordens: uns correspondem a tarefas materiais (distribuir a tinta e o papel, dar as sobras aos pobres, ler textos espirituais nos dias de festa, etc.); outros são da ordem da fiscalização” (1987, p. 147).

alunos se mantenham ocupados no tempo em que estiverem no espaço escolar. Institucionaliza-se pela técnica pedagógica a hora para entrar e sair; para ler, escrever, ouvir; para comer, exercitar-se, rezar e catequizar-se; englobados num mesmo dispositivo, essa série de mecanismos denotam, como colocou Gauthier (2010c), uma *obsessão* com o horário.

Na leitura de Foucault (1987) o controle das atividades se desenrola por meio de três macroprocessos imperativos: “[...] estabelecer as cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição” (p. 128); nas escolas, esses artifícios estão adstritos às ordens que os alunos devem receber e obedecer de maneira imediata⁷⁷. Esses certames de subordinação e tutela concatenam-se à positividade de uma economia, posto que ao temporalizar os rituais escolares esses tornam-se produtivos; importa, pois, “[...] extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis” (FOUCAULT, 1987, p. 131). O poder do professor é deslocado, invertido, transformado; no entanto, não deixa de ser poderoso, embora menos *dispendioso*: com o auxílio dos monitores, da hierarquização discente, da miríade de comandos, sinais e apitos, o controle do docente se dá no intervalo de cada instante, na capilaridade do movimento de cada aluno.

O cuidado com o tempo e o horário na escola abre a necessidade de levar em conta a *gestão do espaço*. A escola desenvolve mecanismos interessantes. O primeiro deles é a localização do espaço escolar, que deve ser fechado em relação ao mundo exterior, algo original se comparado ao modelo da Idade Média; é o caso da quadriculada divisão feita em cada sala de aula. Trata-se de um espaço que é dividido com cautela, em que cada aluno possui um lugar fixo; esse posicionamento estrito não se dá de maneira orgânica, mas em acordo com uma série de critérios pedagógicos, avaliativos e etários (GAUTHIER, 2010c). Estabelecem-se os lugares para aqueles que estão aprendendo a ler; para aqueles mais adiantados, que se debruçam no conhecimento do latim; outras posições para os que leem, mas não escrevem. Divide-se a sala, também, a partir das classes sociais, pela riqueza familiar de cada aluno: preceito, para Clermont Gauthier (2010c), com objetivo de higiene. Por fim, o aspecto corretivo, que jamais será menosprezado: estudantes infames, ignorantes, atrasados, etc.: reserva-se a esses o espaço atrás da porta, o chapéu de burro, o pior lugar da sala, entre outras estratificações de segunda categoria.

⁷⁷ “No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc. [...] Mas procura-se também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil. [...] O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício” (FOUCAULT, 1987, p. 128-129).

Foucault (1987) escreve que, nas classes jesuítas, compostas por classes com mais de trezentos alunos, era definido para um deles um lugar específico que ocupariam em uma série, que manteria uma distância específica da série ao lado. É a fila que se estabelece na sala de aula, isto é, “[...] o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente” (FOUCAULT, 1987, p. 125). De forma semelhante os alunos, repartidos na ordem através do sistema de fileiras - que se alarga também para o pátio, os corredores, o refeitório -, são englobados na economia positiva do tempo de aprendizagem, no trabalho pedagógico cujo efeito é fazer uma máquina de ensinar – “[...] mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p. 126). Uma última característica dos dispositivos envolvidos no interior da escola refere-se ao papel do *exame*. Coadunando a gestão do tempo à gestão do espaço, e o eixo do corpo ao eixo do saber, essa sanção normalizadora (FOUCAULT, 1987) constitui a dobra da vontade de poder subjacente à razão de Estado moderna. São nas escolas cristãs, segundo o ponto de vista de Foucault (1987), que as sanções normalizadoras adquirem mecanismos robustos. Por intermédio de regulamentos internos, leis programáticas e diretrizes implícitas, estabelece-se uma ordem que procura incluir o aprendizado numa rede de estágios, tempos e exercícios que, progressivamente, vão atribuindo uma “etiqueta valorativa” a cada um dos alunos. Eles aprendem o que se julga que estejam preparados para aprender, pois o contrário seria improdutivo. Poderia, aparentemente, ser possível que identificássemos nessa premissa um respeito à criança e uma valoração do estágio de desenvolvimento do indivíduo. Não que, de algum modo, isso não acontecesse. Porém, pelo contraste entre o normal e anormal, que era legitimado por um exame realizado ao final de um dado período de tempo, quem “[...] não houver passado para a ordem superior deve ser colocado, bem em evidência, no banco dos ignorantes” (FOUCAULT, 1987, p. 150).

O exame escolar, enquanto instância que normaliza, possibilita ao poder disciplinar apropriar-se melhor dos corpos e mentes dos seus alunos exercendo atitudes de comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização e exclusão (FOUCAULT, 1987). Por isso, torna-se, na leitura de Corazza (2005a), a pedra primordial sobre a qual escola moderna é erigida. Por meio da sucessão de comprovações que os exames vão empreendendo ao longo do tempo, sacramenta-se “[...] uma determinada identidade que, a partir de então, fica socialmente constituída” (CORAZZA, 2005a, p. 66). Recurso que formaliza a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre aqueles que serão úteis e aqueles que inúteis, devem ser corrigidos; no entretanto de uma educação cristã, “[...] funciona como a porta giratória entre o sagrado e o profano” (CORAZZA, 2005a, p. 66); ou como ponta de lança para o moralismo do século das

luzes, que, sob o verniz da igualdade, da ordem, da justiça, da sabedoria e da democracia, condenou, na sua grade de veredicto, o sujeito moderno a ser “[...] culto ou inculto, inocente ou culpado, são ou louco, normal ou anormal, digno ou indigno, bom ou mau, bem-educado ou mal-educado” (CORAZZA, 2005a, p. 66).

No voo panorâmico que me dispus a fazer sobre a paisagem escolar da Modernidade, uma questão eu espero que tenha ficado clara: esta escola, que vivemos, frequentamos e refletimos sobre não é algo desde sempre entre nós e nem, menos ainda, construção criada alheia a relações de poder. É uma invenção, cuja base está localizada no bojo de uma formação social apreendida numa condição de existência, num regime de verdade e numa ordem discursiva; e que, pela junção que faz de todo esse conjunto, pode ser considerada como um dos mais eficientes dispositivos da Modernidade. Além disso, seus canais de distribuição se estendem para mais adiante do que um lugar de passagem obrigatória e socialização privilegiada (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992). Seja pelo conhecimento da infância que auxilia a intensificar, seja pela necessidade de formar especialistas específicos à função, ou mesmo como força auxiliar de controle de um poder de Estado, a influência da escola extrapola qualquer preleção que procure encerra-la em si mesma. Varela e Alvarez-Uria (1992) falam de um estatuto da infância que foi sendo aperfeiçoado por essas instituições, formalizando uma série de multiformes práticas que faziam das crianças e adolescentes objetos de estudos e observação, alvos de processos cujo intento seria demarcar rigorosamente seus estágios evolutivos para melhor catequizá-los. Na preocupação teológica de saber em que momento as crianças podem aprender habilidades da leitura e escrita para o conhecimento da fé e dos bons costumes, subdivide-se este período entre a infância, a puerícia e a mocidade, estágios nos quais se discute com atenção

[...] a maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; a fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua "civilização"; a fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais; e, enfim, a natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes - no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal - que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada. (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p. 72).

Nos efeitos dessa intenção de etiquetar os períodos da infância se parte de um pressuposto segundo o qual existe uma inocência a ser resgatada, uma conquista a ser realizada utilizando técnicas cuja abrangência sobre o corpo e a mente dos sujeitos espera-se que seja total (CORAZZA, 1998). Um exemplo desses mecanismos de poder aparece na educação cristã do século XVIII, quando, atuando num sentido tanto de evangelizar quanto de praticar uma “re Cristianização”, seus colégios aplicavam medidas de categorização para lidar com os novos alunos. Estes, descrevem Varela e Alvarez-Uria (1992), tinham que mostrar as credenciais que

possuíam ao se iniciar nas escolas, através do nível de instrução em que estavam, a partir de uma faixa de idade delimitada. Uma vez inseridos na rotina escolar, configuram-se outras estratégias, dividindo os alunos em grupos maiores e menores, por meio de critérios diversos que abrangiam tanto o saber erudito (como o conhecimento de latim), quanto a moralidade, a fé e a disciplina de cada estudante. E isso partindo de uma diferenciação mais ampla e cujas consequências logo se fizeram sentir: para as classes dominantes, uma maneira de ensinar, conjugada à tutela familiar e cujo esteio está no apego à obediência e na valorização do amor; para os pobres, as instituições de caridade e os internatos, dos quais se espera que formalizem atividades de reintrodução das crianças à moral cristã. Como Valela e Alvarez-Uria (1992) enumeram, os imperativos são abrangentes e múltiplos: “[...] imposição de uma linguagem pura e casta, proibição de cantares e jogos desonestos e de azar, proibição de dormir no mesmo leito com outros meninos ou adultos (costume até então frequente), afastamento do vulgo, uso de livros expurgados, impressão de estampas, catecismos, instruções, tratados de urbanidade” (p. 74).

Com efeito, o poder disciplinar veiculado nos meios educacionais da Modernidade remete tanto à vontade de poder da razão de Estado – com a sua respectiva arte de governo, sua governamentalidade – quanto às intenções de catequese emergidas no seio da batalha teológica datada na Contrarreforma. O restabelecimento de uma ordem transcendente, seja como contraponto ao Renascimento, seja como necessidade de dar conta da caótica paisagem urbana engendrada na paisagem do feudalismo para a economia capitalista, escoia sobre a escola, que é exigida a mudar a maneira como tocava até então os seus processos. O ensino escolar, antes orgânico, demandará que se forme, para tal função, uma multiplicidade de *especialistas*. Este corpo de profissionais tem nas suas funções cotidianas na escola o objetivo de tratar as crianças, fazendo registros, inventariando históricos e descrevendo comportamentos minuciosos desses indivíduos. Varela e Alvarez-Uria (1992) comentam que saberes relacionados ao estabelecimento de uma única língua nacional, a um comportamento moral idealizado para viver nas grandes cidades (a limpeza, a urbanidade, o trabalho, a postura, a humildade), além de princípios de obediência à autoridade estão na pauta curricular; essa evoca que do professor não se exija “[...] tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; que não transmita tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 82). Sob o verniz da nobreza de uma função e do fomento à democracia, os docentes passaram a ser, mais do que soldados de um projeto de sociedade, funcionários de um discurso totalitário cujo esteio esteve interligado ao aquartelamento das crianças em subdivisões de subjetividade.

O aluno é o produto manufaturado de uma realidade que é produzida e inventada, concatenada ao regime de verdade de uma época. Ele está enredado na teia de dispositivos que penetram “nos mais finos detalhes da existência” (FOUCAULT, 1987, p. 164) e fazem acontecer a sociedade disciplinar. A escola é a impressão, entre outras tantas, que auxiliará nas atividades que vão medir, corrigir, controlar e investir sobre uma população específica, delimitando-a, forçando rupturas artificiais: a escola é uma produtora da norma, da qual ela é dependente e tributária; mas que também a induz, faz funcionar, executa. A escola é um dos mais eficientes laboratórios da Modernidade, investindo sobre a vida e renegando a morte.



Parece que o que foi escrito pelos pesquisados da Geografia escolar no *Boletim Geográfico* esteve, ao mesmo tempo, *dentro* e *fora* dessas concepções de escola empreendidas pela razão de Estado moderna. Direi o porquê: nunca estive tão *dentro*, afinal aqueles escritos concatenaram-se à rede de transformações através das quais a nação brasileira foi modificando-se em meados do século XX, seja o fortalecimento do Estado burguês, seja os processos desencadeados pela industrialização, seja, finalmente, a série de rebatimentos na cultura, no espaço público e na política oportunizados quer pela urbanização, quer pelas migrações ocorridas. Com efeito, melhor se exerce o governo que institui a governamentalidade; força que necessita, para tanto, da eficácia dos aparelhos escolares para tornar útil e governar a *população*; portanto, havia chegado o momento em que o Estado nacional haveria de construir práticas por intermédio das quais a anatomia dos corpos e a biopolítica fossem exercidas.

As linhas pedagógico-argumentativas encontradas na seção “Contribuição ao ensino” nunca estiveram, no entanto, tão *fora* dos ditames que tornaram a escola disciplinar uma das marcas da Modernidade. Pois, como vimos, criticaram a fixidez do espaço e do tempo a que eram submetidos os alunos na Escola Básica; denunciaram o caráter mnemônico dos saberes desenvolvidos; foram, embrionariamente, de encontro à fragmentada disciplinaridade, propondo a ligação dos conteúdos; finalmente, mais do que meras máquinas reprodutoras de ordens hierárquicas, passaram a ver os estudantes como autores do conhecimento e construtores da modernização científica. Nesse sentido, não seria um equívoco pontuar que, pela maioria do que foi dito e escrito sobre ensino de Geografia no *Boletim*, o lastro argumentativo ao qual correspondiam suas leituras ancoraram-se no oposto do que a escola emanada pelo poder disciplinar se especializou em instituir.

Esses pressupostos sinalizam, de mais a mais, dois pontos de vista que gostaria de destacar para encerrar esse capítulo e seguir em frente.

O primeiro é que o discurso do ensino de Geografia não se fez sob tábula rasa, ao gosto do idealismo dos seus pesquisadores ou sob as águas cristalinas de uma matriz de pensamento pedagógico. Ao contrário: trabalhou e se desenvolveu em meio às necessidades de uma época, ao movimento de discussão hegemônico ao qual nos referimos como Escola Nova. Cabe percebermos que a multiplicidade de contingências que oportunizaram o nascimento da racionalidade estatal moderna no ocidente europeu viria a alcançar a constituição do Estado burguês brasileiro. Chegaria um momento no qual o sistema nacional de ensino do país não mais seria negligenciado e tampouco deixado à revelia do acaso: essa inversão de expectativa foi dada, ainda que tardiamente, a partir do final do século XIX, mas não o foi por bondade ou desejo de igualdade social e democracia; foi, isso sim, uma condição *sine qua non* da própria manutenção e estabilidade da instituição do Estado.

A segunda premissa que espero enfatizar é a de não cometer o equívoco de tomar a posição em termos pedagógicos exercida pelo *Boletim Geográfico* como uma ruptura com os ditames de poder e saber da escola disciplinar internalizada pela racionalidade Moderna. Na verdade, se o debate sobre a melhora qualitativa da educação brasileira (logo, da Geografia escolar) se fez tarde e com maior intensidade apenas no século XX, conseqüentemente o discurso sobre essas temáticas seriam submetidos às condições de possibilidade e às formações discursivas daquele dado período. Nesse sentido, aqueles autores surfavam na onda da série de críticas que os métodos tradicionais de ensino passaram a ser alvo entre o final do século XVIII, durante o século XIX e, com maior ênfase, na primeira metade do século XX. Desse modo, parece ser o caso menos de um ineditismo das posições educacionais dos pesquisadores brasileiros e, mais uma notável atenção ao movimento de contestação à tradição pedagógica feita por autores tão díspares como Rousseau, Pestalozzi, Decroly e Dewey.

Mas - e é aí que as coisas ficam mais interessantes – esse emaranhado de prescrições aquarteladas sob o nome de Pedagogia ativa não representa uma *queda* da governamentalidade, tampouco a *renúncia* aos procedimentos de vigilância, punição e exame que ela instituiu, nem, do mesmo jeito, o *abandono* das práticas disciplinares que balizaram a eficiência da escola descrita por Foucault em *Vigiar e Punir*. A razão de Estado permanece, o governo continua preocupado em empreender as mais eficientes maneiras para que seu tecido de poder possa solidificar-se. O que se vê, portanto, é uma alternância de perspectiva desses mecanismos, que continuam visando objetivos tão variados quanto a edificação de forças úteis, a regulação da população e, logo, o enriquecimento do Estado. No Brasil, esses processos não passarão despercebidos.

A instigante particularidade que, no meu modo de ver, é assinalada no *Boletim Geográfico* é a materialização embrionária dessas mudanças de ênfase, ancoradas ao que Michel Foucault, no final dos anos 1970, vai conceituar como a arte neoliberal de governar (FOUCAULT, 2008b). Assim, não parece haver revolução e subversão discursivas nos enunciados pedagógicos desse célebre periódico, mas mera concordância de que, sob os auspícios de uma episteme, o que foi dito e escrito na “Contribuição ao ensino” foi, num jogo de espelhos, justamente o que *deveria* ser dito e escrito.

É na esteira desse processo que não veremos, na Geografia escolar do *Boletim*, um confronto com a sociedade disciplinar que moldou os espaços escolares, mas, na realidade, os registros arquivados do que passou a ser a outra face da mesma moeda, isto é, a emergência de uma nova organização social, mas flexível, volátil e em torno de novas práticas de governo. Nos próximos dois capítulos, tentarei colocar tal deslocamento em perspectiva.

CAPÍTULO 9:

GOVERNAR MENOS PARA GOVERNAR MELHOR

Aqui, coloco uma lupa sobre as relações iminentes que desde meados do século XX vem transformando as maneiras como vivemos e experimentamos o espaço geográfico. Discutirei algumas mudanças de perspectiva a partir da premissa da arte neoliberal de governar, que se conjuga como uma técnica que busca continuar a racionalidade estatal. Essa prática de governo alimenta o pressuposto de que o Estado deve governar menos para governar melhor e, ao fazê-lo, estar atento aos mecanismos da economia de mercado, que são naturais e possibilitam aos indivíduos o exercício da sua liberdade. A razão de Estado, com efeito, intervém no sentido de inserir todos no grande jogo da economia, de forma que possam ter o direito à competição. Essa ética, no entanto, não emerge sozinha nem tampouco se isola da rede de movimentos próprios à acumulação do capital. Em meio à transição de ênfase do fordismo para a acumulação flexível, um ordenamento do tempo e do espaço coaduna sobre a mesma grade todas essas questões, que rebatem na sociedade e fazem que com ela se transforme, por um lado, no afrouxamento de algumas das suas técnicas disciplinares; por outro lado, no aperfeiçoamento de dispositivos de segurança e controle.

A formação discursiva subjacente ao ensino de Geografia esteve determinada pelo a priori histórico que a desenvolveu. Não que os desencadeamentos tenham sido confortáveis; pelo contrário, pela contingência inerente às relações sociais o cenário edificado foi sendo elaborado durante a própria elaboração, por meio de tateadas, idas e vindas, avanços e retrocessos. O que fui apresentando girou em torno da emergência de uma vontade de poder empreendida pela Modernidade. Duas constatações foram frisadas: a primeira é que se o Estado modificou e foi modificado, foi por pura necessidade – advinda de fatos inúmeros e disformes, como a Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica, os ideários da Filosofia renascentista, a intensificação do modo de produção capitalista, as migrações oriundas do campo, o nascimento das grandes cidades, as explosões demográficas, a decadência do feudalismo, etc. Mudaram, assim, tanto os objetivos elencados pelos Estados do ocidente europeu, quanto os meios através dos quais aqueles seriam atingidos. A principal linha de força capitaneada pelo Estado está no sentido de fortalece-lo, pelo enriquecimento econômico, pelo crescimento territorial e populacional – ao acoplamento desses procedimentos, Foucault (2008b) atribuiu-lhes o nome de razão de Estado. Já no que tange aos instrumentos de operacionalidade desse governo, denominados em conjunto como *governamentalidade* (FOUCAULT, 2008c), as inversões são tão profícuas quanto fascinantes. Muitas das transformações que perpassam o

espaço geográfico contemporâneo podem ser entendidas se retornarmos a algumas atitudes empreendidas no seio do Estado moderno.

Talvez a mais notável delas esteja no objetivo que passa mover o poder estatal no ocidente europeu a partir do século XVII: a passagem de um poder soberano (que se exerce nos limites de um território), para um poder disciplinar (atuando no corpo dos indivíduos). Entre a ocorrência de diversos mecanismos, o que aqui nos interessa refere-se ao dispositivo escolar.

A emergência desse poder já foi fartamente documentada e não é vontade dessa tese retomá-la em profundidade; não seria, aliás, nem coerente com o objeto de investigação proposto: como tentei descrever na Parte II, a maioria dos ataques desferidos pelos autores que publicavam sobre ensino de Geografia no *Boletim Geográfico* eram voltados justamente para essa escola edificada em meio à constituição da Modernidade. Se eu fosse concentrar-me nessa empreitada, teria que optar por dois caminhos, contraditórios: concordar com que foi escrito na “Contribuição ao ensino” e, destarte, ratificar ainda mais o posicionamento desses autores, mostrando que aquele modelo era errado e que, ainda sim, persiste; ou, opostamente, provar a validade da escola disciplinar e ir de encontro ao que foi escrito nas páginas do periódico em questão. Não se trata nem dessa e nem daquela abordagem.

Dito isso, então por qual motivo analisei as engrenagens que operacionalizaram a razão de Estado e, por conseguinte, a escola a ser configurada como parte desse poder disciplinar?

Fiz aquelas constatações para colocar que aquilo que foi denunciado e aquilo que foi prescrito como necessário nos escritos pedagógicos do *Boletim Geográfico* não se desenhavam enquanto uma ruptura com o poder disciplinar anterior; na verdade, mais vale tomar esses ideários como continuidades de uma mesma racionalidade que, para manter-se poderosa, efetua mudanças. Isso não significa dizer que a soberania nos limites territoriais extinguir-se-ia e nem que a disciplina perante os corpos seria anulada. Na verdade, o cenário não se inverte, mas se acentua: o Estado buscará, para aumentar sua força, exercer seu poder não apenas sobre a terra e o corpo, mas principalmente sobre a *multiplicidade* dos corpos, com o intuito de “[...] organizá-la, de estabelecer seus pontos de implantação, as coordenações, as trajetórias laterais ou horizontais, as trajetórias verticais e piramidais, a hierarquia” (FOUCAULT, 2008c, p. 16). Com efeito, ele verterá suas preocupações para o conjunto de uma *população*; para além da soberania e mais do que a disciplina, trata-se de uma questão de *segurança e controle*.

É se incluindo nesse mecanismo que o discurso escolar materializado nas páginas do *Boletim Geográfico* vai encontrar guarida para desenvolver-se. Ele talvez não rompa com coisa alguma, nem se constitua enquanto vanguarda pedagógica, tampouco coloque-se como

adversário do status quo. Ele irá elaborar de maneira robusta as pedras angulares que delimitarão *onde se pode, o que se pode e como se pode* dizer algo sobre ensino de Geografia.

Na minha leitura, aquele movimento inicial no ensino da Geografia não só persiste, como foram incorporadas contribuições que o tornaram mais estável. Cabe entender a serviço de quais relações de poder e saber esses alicerces vem se subordinando.

O que parece haver aqui é a alternância entre uma forma de escola que disciplina para outra que controla; é daí que o discurso geográfico escolar da primeira metade do século XX analisado na Parte II da tese se encorpa e vai fazer valer seus argumentos de autoridade. Portanto, da disciplina ao controle, do liberalismo ao neoliberalismo, da razão de Estado ao Estado mínimo, do impedimento ao *laissez-faire*: serão no interior desses deslocamentos que poderemos, à maneira de uma história do presente, compreender a atualidade da Geografia.

Deslocamentos nas práticas de governo

Antes de iniciar a análise sob os procedimentos e os efeitos da emergência de uma arte neoliberal de governo, ancorada num Estado mínimo, e cujos dispositivos de controle atuam através de mecanismos de segurança, é fundamental demarcar que essa transição não significa a exclusão dos postulados anteriores.

Como Foucault explicou, nesse sentido, “[...] as coisas não devem de forma nenhuma ser compreendidas como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, e mais tarde de uma sociedade de disciplina por uma sociedade, digamos, de governo” (2008c, p. 142-143). Também não seria possível identificar a passagem de um Estado territorial para um Estado de população, “[...] porque não se trata de uma substituição, mas antes de um deslocamento de tônica e do aparecimento de novas objetivos, logo de novas problemas e de novas técnicas” (FOUCAULT, 2008c, p. 489). Por último, não há dicotomia entre esse poder que controla e assegura e aquele que disciplina, mas uma relação de complementaridade, pois o “[...] disciplinamento e o controle coexistem. Não se trata de optar entre isso ou aquilo, de escolher assim ou assado. Aliás, numa sociedade de controle e ao mesmo tempo competitiva, os indivíduos mais disciplinados terão mais chances de sucesso” (VEIGA-NETO, 2003b, p. 119). Mais valeria identificar o que permite evocar os objetivos permanentes e os objetivos transitórios da entidade Estatal; na mesma direção, compreender quais seriam as linhas de força mantidas e transformadas para dar conta dessa vontade de poder.

Para tanto, dois pressupostos merecem ser pontuados. O primeiro deles é sob qual definição de Estado estou movimentando-me. O segundo é colocar, sob essa noção, como se dá a inversão das estratégias disciplinares para as estratégias de controle.

No que toca ao Estado, é necessário que se frise qual seria a sua *essência*. E essa premissa é fundamental, pois *não há*, no Estado, *qualquer essência*. Ao menos essa é a leitura feita por Foucault (2008c). Segundo esse ponto de vista, o Estado não se refere a qualquer coisa que não a si mesmo, portanto de acordo com os seus interesses. Dito de outra maneira, “[...] nada do cosmo, nada da natureza, nada da ordem divina está presente na definição da razão de Estado” (FOUCAULT, 2008c, p. 344); o que a mantém é uma vontade contínua de conservação, que se dá em vista da manutenção da sua integridade. É essa racionalidade estatal que pensa e repensa sobre a efetividade das práticas de governo daí empreendidas; é essa racionalidade estatal que, por conseguinte, define o que deve fazer e não fazer para não ser comprometida.

Foucault (2008c, p. 389), explicando que do Estado não se pode esperar nada além do que não seja a conservação dos seus próprios interesses, conclui que nele “Não há nenhuma lei positiva, nem tampouco nenhuma lei moral, nem tampouco nenhuma lei natural, no limite talvez nem mesmo nenhuma lei divina”. Com efeito, “O Estado só se subordina a si mesmo, busca seu próprio bem e não tem nenhuma finalidade exterior, isto é, ele não deve desembocar em nada mais que em si mesmo”.

Quando me referi à elaboração de múltiplas práticas por intermédio das quais a razão governamental, a partir de meados do século XVI, foi deslocando-se de uma atuação repressiva para a insurgência de um poder disciplinar, estava sinalizando que a instituição Estado do ocidente europeu, naqueles dados momentos, trabalhava segundo interesses específicos. O mais nítido, é claro, seria o seu próprio crescimento: a anatomopolítica (produzindo corpos úteis) e a biopolítica (engendrando mecanismos que exortassem o “fazer viver”) são dois lados da mesma moeda. Por tabela, na vontade inerente de crescer, a razão governamental preocupar-se-ia com a acumulação de riqueza, o aumento da sua população; intensificar sua força, enfim.

Se o objetivo mestre se trata de fortalecer o poder estatal e agiganta-lo, nada mais necessário do que dar conta das multiplicidades humanas por meio de técnicas de distribuição, hierarquização e funcionalidade desses grupos – o deslocamento do modelo de escola da Idade Média para a Idade Moderna se dá justamente nessa lógica. É devido a esse fato que uma tática disciplinar se configura ao ato de “[...] circunscrever um espaço no qual seu poder e os mecanismos do seu poder funcionarão plenamente e sem limites” (FOUCAULT, 2008c, p. 59).

A disciplina busca anular o imprevisto, antever a contingência, esmagar o aleatório; a infração não pode ser permitida – deve ser corrigida; nada deve ser entregue a si mesmo – o

menor detalhe será considerado; tudo será classificado, para que as metas sejam alcançadas. Na escola isso se fez nítido ao mesmo tempo que exitoso: a Pedagogia vai perguntar quais são as melhores/produzidas maneiras de ensinar determinados saberes para o maior número de crianças – o objetivo é a eficiência da aprendizagem. Questionar-se-á como os alunos deverão ser organizados espacialmente na sala de aula, segundo uma sequência coordenada, em vista do melhor controle feito por parte do professor. Para que se comprove a aprendizagem, serão criados instrumentos de hierarquização, através das seriações classificadas. Daí para frente, podem ser colocadas as condições para demarcar aqueles que serão aptos e inaptos, os competentes para seguir em frente e os incompetentes que serão barrados. Capazes e incapazes, normais e anormais, todos esses serão os produtos de uma norma pré-estabelecida.

Se estamos vendo que o Estado no ocidente europeu deu liga a essas estratégias para conservar suas forças, aperfeiçoar seu poder e ampliar a sua dominação, podemos concluir que foi por tais procedimentos de governamentalidade que aquela instituição continuou sobrevivendo. E que é essa vontade última que mantém o governo, que faz os questionamentos que levam a indagar se o Estado está gerindo de maneira competente os interesses que pretende manter. Então, se foi disso que se deslocou a soberania para a disciplinaridade, é no interior dessa intencionalidade que assistiremos, lentamente, à emergência dos dispositivos de *segurança e controle*.

Acredito que uma das mais profícuas análises dessa conjuntura foi assinalada em dois dos últimos cursos que Michel Foucault leciona no Collège de France no final da década de 1970, conhecidos como *Segurança, Território, População* (1977-1978) e *Nascimento da biopolítica* (1978-1979). Eles se mostram importantes para que possamos entendermos as mudanças acionadas na razão de Estado moderna e como essa tem transformado seus mecanismos de governamentalidade. Aquelas aulas, do mesmo jeito, configuram-se como substratos de uma história do presente, pois ao beberem na fonte de textos que transitam do século XVIII ao século XX, ajudam-nos a entender a construção da definição hoje em voga de Estado mínimo, que ricocheteia nos arranjos internos da escola contemporânea; rebate, igualmente, na formação discursiva subjacente à Geografia escolar.

Após as aulas ministradas entre os anos de 1974 a 1976, transcritas nas obras *Os anormais* e *Em defesa da sociedade*, Foucault goza em 1977 de um ano sabático. Mais do que a lacuna temporal, esse período será fértil para ir além das perspectivas lançadas em *Vigiar e Punir* e *A vontade de saber*. Com efeito, questões relacionadas aos procedimentos de disciplina, vigilância e punição não são abandonadas; contudo, ao perguntar-se sobre quais dispositivos começam a ser engendrados em meados do século XVIII, Foucault vê uma arte de governar transformada, por cujas estranhas circula a verdade do mercado.

Dito de outra maneira, a razão governamental do ocidente europeu volta-se para si mesma e questiona se o que esteve fazendo até então deveria continuar a ser feito e se, uma vez ainda o fazendo, em quais sentidos a atividade deveria ocorrer. A palavra de ordem é pensar se o Estado não estaria ultrapassando seus limites no que toca ao governo dos homens e, ao fazê-lo, estaria acarretando no enfraquecimento dele mesmo. É o que faz a razão governamental, e o resultado dessas inflexões dão lugar a duas conclusões. Em primeiro lugar, que é necessário limitar as práticas governamentais para melhor exercê-las. Em segundo lugar que é vital que fixe e delimite o que cabe e o que não cabe ao Estado fazer.

Essas duas posições não nos autorizam apontar, como comenta Araújo (2009, p. 47) “[...] a inexistência de sistemas de segurança e correção antes do século 17, e nem que a disciplina dispensa os sistemas de segurança. Estes vêm até hoje e não anulam os outros dois”. Poderíamos reconhecer, aliás, que “Os códigos e leis se inflam com novas regras para fazer funcionar os sistemas de segurança. Os mecanismos de disciplina também se intensificam, há mais vigilância, classificação, busca pela patologia atrás do comportamento” (ARAÚJO, 2009, p. 47). Na relação entre soberania/lei, disciplina/vigilância e segurança/controle não se apresentam polos opostos que estabelecem uma dicotomia, mas, uma composição seriada.

No entanto, a problemática colocada pela razão de Estado, é modificada. Antes colocava-se a dúvida: como fazer valer, no território, a vontade do rei? Depois, no próprio território, indagar: como disciplinar as multiplicidades humanas e fazer uso de classificações e hierarquizações para torna-las produtoras ao comércio? Agora, a dúvida seria: como governar melhor e com eficiência a população?

Melhor dizendo, nos séculos XVI e XVII perguntar-se-ia: “[...] será que governo bastante bem, com bastante intensidade, com bastante profundidade, com bastantes detalhes para levar o Estado até o ponto estabelecido por seu dever ser, para levar o Estado ao seu máximo de força?” (FOUCAULT, 2008b, p. 26).

E, do XVIII ao presente, será emanada a seguinte dúvida: “[...] será que governo bem no limite desse demais e desse pouco demais, entre esse máximo e esse mínimo que a natureza das coisas fixa para mim, quero dizer, as necessidades intrínsecas às operações de governo?” (FOUCAULT, 2008b, p. 26).

Acreditava-se que para fortalecer o Estado seria fundamental cresce-lo indefinidamente: através do sobressalto reflexivo, agora crescer essa instituição sem critérios e limites torná-la-ia inchada e ineficiente. Parte-se da ideia, ao contrário, de que a força da racionalidade estatal pode ser intensificada pela limitação do exercício de governar; eis que o princípio de governo é que deve ser um governo mínimo. Como explica Foucault (2008b), a razão de Estado opera uma

curva no seu desenvolvimento, cujo fenômeno vem sendo acentuado desde o século XVIII. Nos tão contemporâneos ideários de diminuir o Estado está presente um objetivo que não pensa estar aleijando o poder estatal, mas, seguramente, tornando mais poderoso e eficaz.

Cabe retomar aqueles profícuos cursos foucaultianos do final da década de 1970 para entender como funcionam os mecanismos de segurança e controle postos em operação pelo Estado para aperfeiçoar seu domínio. Ancorado nessa perspectiva poderei trabalhar aqueles movimentos no *Boletim Geográfico* à luz dessas práticas de governamentalidade. E parece que, daí então, poderei das raízes discursivas plantadas na primeira metade do século XX lançar âncoras no ensino de Geografia do presente e compreendê-lo nas suas práticas de poder e saber.

Jogos de segurança

A principal característica que diferencia a disciplina da segurança refere-se ao deixar ou não deixar fazer: a disciplina capitaneia suas estratégias com o intuito de antever o imprevisível. Ainda que seja uma tarefa impossível, o princípio das ações disciplinares se liga ao desejo de não deixar escapar nada sob a sua égide; as coisas devem estar na mira de dispositivos de correção. É por isso que a gestão do espaço é importante, pois através dele é possível segmentar as multiplicidades.

Já no que tange aos dispositivos de segurança, outras preocupações serão operacionalizadas. Primeiramente, seu ideal de flexibilidade: antes vigiava-se, agora deixasse acontecer. Não existe o mesmo cuidado com o detalhe de cada movimento da população, algo caro aos mecanismos disciplinares; que eles fluam e se desenvolvam naturalmente, na ordem do que for ou não necessário – o deixar fazer e o deixar acontecer é fundamental para manter a soberania do poder central. Michel Foucault dá um exemplo tão nítido quanto reflexivo dessa inversão de perspectiva: visando empoderar o Estado, procurava-se evitar a fome entre a população. Essa seria uma atitude que os procedimentos de segurança não iriam tomar, adotando caminho contrário: “Deixar os preços subirem, deixar a escassez se estabelecer, deixar as pessoas passarem fome, para não deixar que certa coisa se faça, a saber, instalar-se o flagelo geral da escassez alimentar” (FOUCAULT, 2008c, p. 60). Governa-se em cima da previsão dos acontecimentos, e não a partir deles, pois esses correspondem a uma dinâmica própria.

E, no que toca à previsão, um dos mais eficientes dispositivos engendrados é a Estatística. Se o objetivo é lidar com o aleatório e governar os acontecimentos, a segurança empreendida pelo conhecimento estatístico possibilita ao governo que tenha acesso a dados sobre os seus recursos naturais, seu desempenho comercial, sua produção de riqueza e as características

demográficas da sua população; arte de desenvolver poderes, o saber estatístico “[...] supõe que cada Estado identifique exatamente quais são as suas possibilidades, as suas virtualidades” (FOUCAULT, 2008c, p. 424).

Sobretudo, esses mecanismos asseguram a multiplicidade de regulamentos, limites, incentivos e facilidades que tornam melhor ou pior a movimentação dos homens livres dentro de um determinado território (FOUCAULT, 2008c). É um poder de pastor, que exerce suas ações sobre os homens. Ele se desloca entre eles e com eles, guiando-nos não apenas espiritualmente, mas em busca de terras férteis e lugares propícios para se viver bem a vida. Nessa metáfora, se a razão de Estado que se funde intervém em excesso sobre o seu rebanho, conduzindo-os ao ponto em que as contracondutas tornam-se rotineiras, o poder central acabar por dar-se conta de que sob o seu encargo novas obrigações surgem – ao passo que outras devem ser abandonadas. Por consequência, há “[...] uma arte de governar (razão de Estado) que se transforma, pela economia política, em governo da população, cujo pano de fundo é o liberalismo e cujo regime de verdade é o mercado” (ARAÚJO, 2009, p. 39). O poder pastoral, com efeito, não mais atuará mais da mesma maneira.

Entrementes, as estratégias disciplinares teriam dificuldade para lidar com uma ordem que estimula as liberdades, ao invés de cerceá-las. Isso não permite dizer que a disciplina vá ser extinta porque não mais útil – permanece sendo-o em algumas instâncias que envolvam vigilância, classificação e controle; ou enquanto estivermos amarrados aos discursos da Modernidade. O ponto de deslocamento, no entanto, é que, caso se espere do governo do Estado que empreenda estratégias para melhorar o funcionamento da liberdade, ele deve trabalhar na gestão dos acontecimentos, na previsão dos fatos e no estudo dos imprevistos, para que consiga tornar as pessoas mais livres e inseri-las no jogo natural que é o da vontade individual. A soberania atua em função do território, a disciplina sob o espaço, o dispositivo da segurança atua em função dos acontecimentos, prováveis e improváveis, em vista de um cenário dado pela multiplicidade dos interesses da população. O espaço, com efeito, não é desconsiderado, mas desde que o seja através da implantação de dispositivos que o apreendam na sua “[...] possibilidade de movimento, de deslocamento, processo de circulação tanto das pessoas como das coisas” (FOUCAULT, 2008c, p. 64).

Os dispositivos de segurança, fazendo eclodir um governo de inspiração liberal, fundamentam-se na ideia de que devem ser oportunizadas as condições para que os homens possam fazer o que quiserem. Dar a chance e o direito à liberdade, e daí deixar fazer e acontecer. Incluir todos no jogo e estudar os elementos aleatórios possíveis.

Vai-se chegando à constatação de que a realidade possui ritmo próprio, identificável como sendo o da ordem dos *interesses* de cada indivíduo; existe algo que a razão de Estado impunha e, a partir de meados do século XVII não deveria mais impor, isto é, seu desejo de um bem comum. Cabe essa escolha à cada pessoa e, portanto, não mais se quer uma força centralizada que intervém nos interesses particulares, mas que procura, ao contrário, formas eficazes para não se imiscuir na vontade de cada um. Governar a população para que cada um seja livre para buscar o seu interesse, eis a questão proposta; governar os interesses e não as finalidades, “[...] para deixar o melhor-estar de cada um, o interesse de cada um se regular de maneira que possa de fato servir a todos” (FOUCAULT, 2008c, p. 466).

O entendimento é o de que o desenvolvimento da sociedade se dá a partir do jogo dos interesses particulares, cujo efervescer conduz naturalmente à inovação e produz um benefício coletivo; “O bem de todos vai ser assegurado pelo comportamento de cada um, contanto que o Estado, contanto que o governo saiba deixar agir os mecanismos do interesse particular, que estarão assim, por fenômenos de acumulação e de regulação, servindo a todos (FOUCAULT, 2008c, p. 466). O governo se autolimita em função dessa liberdade; a governamentalidade coloca em prática estratégias para garantir a manutenção da liberdade e o seu aumento, a operação de técnicas que a multipliquem, que concedam aos indivíduos subsídios para serem livres, competentes e felizes conforme regras da natureza.

O Estado abandona parcialmente sua função repressiva para desdobrar-se em elementos subjugados à ordem do mercado, da gestão populacional e do direito à liberdade (FOUCAULT, 2008c). A razão de Estado não se vê, ao contrário do que pensam alguns críticos do Estado mínimo, esvaziada, seja no seu princípio de conservação, seja nas suas funções básicas: pelo contrário, esse poder se desarticula para rearticular-se em torno de um novo regime de verdade. E, na minha leitura, é no aprofundamento desse deslocamento político e filosófico que se pode entender a formação discursiva que se hegemoniza pedagogicamente no ensino da Geografia. Pois ao se analisar o Estado não pela sua suposta essência, ou pelo que ele deveria idealmente ser e não é, mas fazendo uma história “[...] feita a partir da prática dos homens, a partir do que eles fazem e da maneira como pensam” (FOUCAULT, 2008c, p. 481), podemos localizar naqueles textos do *Boletim Geográfico* prenúncios das transformações pelas quais passariam os dispositivos escolares ao longo do século XX.



As produções sobre ensino de Geografia da primeira metade do século XX estiveram sombreadas pelas relações de poder e saber desencadeadas pela razão de Estado ocidental que vem sendo aperfeiçoada. Esse pressuposto aparece em maior relevo ao constatarmos que é aquela escola edificada em meio a sociedade disciplinar que é denunciada exaustivamente pelos pesquisadores da Geografia escolar. Aquela gestão rigorosa do tempo e do espaço escolares, que deságua na didática de ensino geográfica, é reconhecida como improdutiva e desconectada das mudanças demográficas e econômicas pelas quais se movimentava a sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX. Se o dispositivo escolar, no ocidente europeu, fez-se extremamente importante para docilizar os indivíduos em torno de uma produtividade capitalista, no Brasil isso não seria diferente, ressalvadas, é claro, as diferenças entre uma e outra temporalidade.

Mas, acompanhando a discursão em torno dos compromissos e dos encargos da instituição Estado, e levando em conta que, enquanto espaço geográfico nosso país estaria concatenado à economia de mercado, a problemática em torno dos limites desse poder central não passaria batido da história brasileira. Creio que por historicamente ter permanecido à mercê de algumas das decisões políticas de alguns dos mais poderosos Estados ocidentais durante um período amplo, questões relacionadas ao Estado mínimo se intrometeriam na política de governo brasileira. Tenho claro, neste momento, que a seção “Contribuição ao ensino” constituiu um substrato desse movimento e que sinaliza as transformações numa razão de Estado nacional.

O que estou dizendo é que uma formação discursiva subjacente à educação brasileira e ao ensino de Geografia precisaria de décadas para solidificar-se e, quando começou a fazê-lo, já estaria concatenada à esteira de discussões que defenestravam os principais dispositivos escolares modernos, valorizando, portanto, a aprendizagem, em detrimento do ensino, e a Pedagogia ativa, ao contrária da transmissão de informações. É nesse contexto que parecem ser elaborados os ideários por intermédio dos quais a Geografia escolar se substancializa. Então é sob a análise desse conjunto de prescrições que me ancoro para entender a genealogia dessas práticas.

Afirmado isso, o que faço é colocar a matriz de pensamento geográfica escolar sob a égide da razão de Estado ocidental que vem sendo aperfeiçoada no século XX, e que, como identificou Foucault, tem seu pontapé inicial em meados do século XVIII. Talvez tenha sido a demora em materializar essas circunstâncias que tenham constituído durante tanto tempo a educação brasileira e a Geografia escolar como elaborações tão precárias e, ao mesmo tempo, concatenadas à aristocracia nacional. Na abertura do século XX, houve um momento em que, no entanto, esse quadro deveria ser deixado para trás, desconsiderado, e novas edificações estruturais e pedagógicas iriam fazer-se necessárias.

Nessas circunstâncias, identificamos uma espécie de esgotamento da razão de Estado em cujo porto atracou-se a disciplina. Um esgotamento, e não uma extinção, pois como disse Foucault em uma das suas aulas, “[...] é preciso ter presente que se continua na ordem da razão de Estado. Ou seja, continua se tratando, nessa nova governamentalidade esboçada, de ter por objetivo o aumento das forças do Estado dentro de um certo equilíbrio, equilíbrio externo no espaço europeu, equilíbrio interno sob a forma da ordem” (2008c, p. 468). Não há o desmanche da territorialidade ou da disciplina, mas uma alternância de ênfase que encaminha a governamentalidade para a edificação de dispositivos que têm como meta governar a população através da gestão de acontecimentos e o incentivo aos interesses individuais. Segmentados pelo regime de verdade do liberalismo, coloca-se como fundamento que as relações humanas advêm de leis naturais sobre as quais não cabe ao Estado intrometer-se, mas apenas fomentá-las.

Enfatizados esses pontos, posso agora debruçar-me num último dado que acompanha o governo da população e o direito à liberdade, um eixo que rege aqueles dois, tal como uma lei da natureza; trata-se da lei do *mercado*, que introduz a razão *econômica* no Estado e que vai dar-nos animadoras pistas para o entendimento da governamentalidade contemporânea.

Homo oeconomicus, ou a sociedade com base no mercado

Michel Foucault aprofunda em *Nascimento da biopolítica* a análise sobre as tônicas transformadas no interior da razão de Estado. Se em *Segurança, território, população* sua preocupação é discutir acerca da emergência dos dispositivos de controle, e a partir de quais práticas de governo eles estão fundamentados, agora o escrutínio perpassa pensar o próprio pensamento ao longo da razão de Estado, as mudanças de ênfase operadas a partir do século XVIII que permitem realizar um diagnóstico da História do presente. Com efeito, o que será colocado é o recrudescimento da verdade do liberalismo, que se desdobrará em dois entrecruzamentos que substancializam a nova razão de Estado refletida: a lei natural do mercado e o governo dos interesses. É nesse triângulo discursivo que pretendo, simultaneamente, debruçar-me. Tomando-o como mola propulsora, poderei chegar à fase contemporânea da razão de Estado, a cujo nome conhecemos como neoliberalismo.

De início, vale frisar que o liberalismo a que se refere Michel Foucault não se refere apenas àquela matriz de pensamento ancorada numa doutrina econômica. Não significa que a exclua; inclusive pode incorporá-la. Porém, a área de abrangência inteligível é mais ampla. Trata-se esse liberalismo, na verdade, de uma modalidade discursiva da qual o Estado se apropria para estabelecer uma arte de governo que não somente se contenta em respeitar a liberdade, ou

garantir esta ou aquela liberdade. Mais do que isso, essa prática governamental é “[...] consumidora de liberdade” (FOUCAULT, 2008b, p. 86). E, como consome liberdade, é obrigada a produzi-la e organizá-la. Portanto, fundamenta-se a governamentalidade nesse esteio, que supõe atravessá-la pela atuação flexível do mercado, o movimento aberto da oferta e da procura, o estímulo à negociação e o livre exercício do direito à propriedade privada.

É por esse motivo que Foucault, quando se refere ao liberalismo, prefere afirmar que tem “[...] em mira, por conseguinte, uma forma de governamentalidade que deixaria mais espaços brancos à liberdade” (2008b, p. 86). A percepção do filósofo é pensar o liberalismo como uma prática ancorada em mecanismos naturais que se transmite de modo espontâneo e desregulamentado. É inútil entendê-lo apenas como uma prescrição jurídica; também não é um conjunto de normatividades feitas por economistas. Se os processos econômicos tendem a influenciar no equilíbrio da sociedade, não seria porque foram o resultado de uma batalha ideológica, e sim devido a aqueles serem regidos por uma ordem natural interna.

Por conseguinte, a verdade posta pelo liberalismo sinaliza que os princípios reguladores do mercado são os melhores termômetros para equilibrar os níveis ideais através dos quais o indivíduo tenha seu livre exercício de viver. Isso porque o mercado obedece a procedimentos espontâneos, de cuja ordem natural é emanado o preço do produto. Como resultado, é através das relações naturais e desregulamentadas da livre troca, ratificando a verdade do preço, que a razão de Estado pode elaborar medidas que permitem “[...] falsificar ou verificar a prática governamental” (FOUCAULT, 2008b, p. 45). Assim sendo, é do regime de verdade do mercado, e não da doutrina jurídica ou política, que são esperadas as comprovações de que o governo está sendo justo, que o governo está sendo bom: eis o liberalismo na sua concepção básica.

Ao acatar esses pressupostos, cabe à razão de Estado empreender práticas por meio das quais possa autolimitar-se; princípios que visam encolher o governo para responder ao equilíbrio adequado entre os interesses individuais e os interesses coletivos, um complexo jogo entre o regime do poder público e os mecanismos inerentes ao mercado. É preciso definir o que é da instância pública e o que é da instância privada. Fazendo-o, a racionalidade estatal enxuga suas funções para tornar eficiente seus objetivos: oportunizar a liberdade – organizando-a, instigando-a, consumindo-a. A tônica deve estar concatenada ao livre movimento do mercado; é nesse sentido que deve acontecer a intervenção: estimular o poder de compra através de fundações assistencialistas, agilizar as trocas comerciais extinguindo monopólios, formar pelos dispositivos educacionais profissionais competentes; enfim, “[...] Temos até uma espécie de estímulo para uma formidável legislação, para uma formidável quantidade de intervenções governamentais, que

serão a garantia da produção de liberdade de que se necessita, precisamente, para governar” (FOUCAULT, 2008b, p. 88).

Mais do que uma simples doutrina econômica, ou uma invenção teórica de alguns economistas, o liberalismo é um modelo social de comportamento ancorado num discurso de ordenamento natural. No entanto, seria um equívoco acreditar que as práticas de governo espelham diretamente a inteligibilidade liberal nos seus primórdios. Pior seria situar o neoliberalismo como uma continuidade do liberalismo clássico. Mais vale pensar os fundamentos liberais segundo a definição dada por Foucault, ou seja, “[...] uma espécie de herança dispersa” (2008b, p. 148) a cujas características o pensamento neoliberal vai remeter-se a título de propor atividades.

Dito isso, quais seriam os princípios norteadores subjacentes à lógica neoliberal que a diferem nas práticas de governo do liberalismo na sua vertente clássica?

Primeiro de tudo, as condições de possibilidade que disparam a emergência do neoliberalismo. Das consequências do protecionismo econômico, dos ditames do socialismo soviético de Estado, dos efeitos da economia planificada e, por fim, dos discursos concernentes ao intervencionismo keynesiano... do interior de todas essas práticas governamentais se produziriam elementos que, ao serem discutidos por economistas no século XX, seriam vistos como entraves à razão de Estado (FOUCAULT, 2008b). Com efeito, é desse emaranhado que as políticas liberais serão revisitadas; mais do que retomadas, revisadas.

Dois grandes escolas destacar-se-ão no projeto de refundar o liberalismo: o *ordoliberalismo* e o *anarcoliberalismo* (FOUCAULT, 2008b). Conforme explica Alfredo Veiga-Neto (1999), a primeira inicia-se na Alemanha da década de 1940, e tem na crítica à planificação econômica sua base argumentativa; a sociedade deve ser organizada pela economia de mercado, a qual, no entanto, precisa estar submetida às instituições e normas jurídicas que a regulamentam para garantir a liberdade dos processos econômicos sem infringir o equilíbrio social. Já o anarcoliberalismo é uma corrente elaborada por norte-americanos na Escola de Economia de Chicago e que, ao contrário do limitado intervencionismo do projeto anterior, supervaloriza a racionalidade do mercado, ao ponto de exigir do Estado a sua retirada por completo dos processos econômicos: a vida social deve estar submetida à lógica do mercado.

Ressalvadas as diferenças entre essas duas doutrinas, a ponta de lança que as une e institui a emergência do pensamento neoliberal é a argumentação acerca da relação entre o poder estatal e os processos econômicos: o que ambas vão prescrever é a necessidade de “[...] um Estado sob a vigilância do mercado em vez de um mercado sob a vigilância do Estado” (FOUCAULT, 2008b, p. 159). As discussões irão transitar em torno da economia de mercado servir ou não como

modelo e princípio regulador do Estado. Não há uma repaginação do liberalismo em direção ao século XX, pois se aquele traçava rigorosamente a separação entre o Estado e a economia, o fenômeno aqui envolvido sinaliza justamente colocar o Estado *a serviço* da economia. O capitalismo avançado e/ou tardio não está revivendo o discurso liberal: em certos aspectos está até mesmo indo de encontro a ele.

Um apropriado exemplo pode ser ilustrado pela noção de *troca*. No pensamento liberal dos séculos XVII e XVIII a troca é pedra angular da economia de mercado e através do estímulo à sua liberdade, pode-se alcançar a equivalência entre dois valores, chegando à verdade indiscutível do preço. A razão de Estado deve agir sob a diretriz da liberdade de escolha, dos interesses, fomentando as relações mercantis e o exercício do mercado. Princípio governamental de não-interferência ou, melhor, de interferência apenas na produção, de modo a garantir a propriedade privada e o respeito à vontade individual. Afora isso, o Estado deve retirar-se e encolher-se, pois, “[...] quanto ao mercado, ele devia ser de certo modo um lugar desimpedido e livre” (FOUCAULT, 2008b, p. 161). Dito isso, a centralidade da troca é exatamente o lugar que os neoliberais vão refutar: eles propõem, ao contrário, colocar o essencial do mercado na *competitividade*. É por esse pressuposto que a razão estatal deve organizar suas práticas de governo. Não se pode esperar do Estado que se separe da economia de mercado, mas sim que a acompanhe continuamente.

A arte de governo neoliberal precisa estar atenta aos movimentos oriundos da economia de mercado, de forma que as suas decisões tenham como indexador essas diretrizes. Ao contrário do que propunha o liberalismo, não se pratica a governamentalidade apesar da economia, ou separado da economia; “É necessário governar para o mercado” (FOUCAULT, 2008b, p. 165), o que acarreta uma série de decisões. Assim, o que o neoliberalismo sinaliza é a possibilidade de imbricar o exercício do poder político aos efeitos de uma economia de mercado, a política é subjugada pelas relações mercantis. Portanto, sem *laissez-faire*, as coisas não devem ser deixadas à deriva: o Estado deve controlar mais, empreender a norma e intensificar os dispositivos de segurança; tem que colocar sob vigilância todos os mecanismos que podem interferir nas atividades econômicas.

Não há espaço para uma política sem dirigismo ou regulamentação, ao contrário do que prescrevia o liberalismo. Com efeito, o pensamento neoliberal não é uma reativação daquelas clássicas teorias; cometer esse equívoco nos levaria a “[...] fazer o neoliberalismo aparecer como não sendo, afinal de contas, absolutamente nada que, em todo caso, nada mais que a mesma coisa de sempre, e a mesma coisa de sempre piorada” (FOUCAULT, 2008b, p. 180).

Nesse contexto, a governamentalidade tem que ser discreta e eficiente nas suas decisões perante o mercado, estando atenta às suas ações e intenções; uma intervenção silenciosa, para consertar aquilo que pode obstaculizar o livre exercício da atividade econômica. Por outro lado, no que tange à instauração dos órgãos classificadores e avaliativos, o Estado deve atuar com mão pesada, fazendo uso do maior número de dados, fontes, conclusões científicas e inventários demográficos para melhor governar os interesses da população tendo em vista o que mais adequado estiver à economia de mercado.

Fundindo esses dois eixos atuadores – de um lado a intervenção econômica sutil, de outro o acirramento das práticas cuja objetivo é o conhecimento da população – pode-se fazer funcionar a *competição*. Não é apenas edificar indivíduos que possam trocar, nem somente oportunizar as condições para que todos possam consumir; esses fatores permanecem e, no que toca ao segundo, são exacerbados. Porém, para a arte neoliberal o objetivo transita mais em torno de fazer com o que o Estado crie as condições para que todos possam competir. Nessa análise, trata-se aqui não de uma sociedade de espetáculo, nem de uma de massa, tampouco de simulacros, e sim de uma sociedade *empresarial* (FOUCAULT, 2008b). Com efeito, a todos devem ser oportunizados os elementos para que possam ser empresários de si mesmos.

Se o estímulo à vida empresarial advém de mecanismos que possibilitam a livre competição, a vida social é reconhecida como um jogo, no qual a reflexão não reside propriamente sobre quem ganha ou quem perde (aliás, é dado como natural que se isso vá acontecer). A preocupação está, ao contrário, em introduzir o maior número possível de jogadores nessa partida, habilitando-os, formando-os, instigando seu interesse para que possam concorrer. É claro que esse jogo é construído segundo as normas próprias à economia de mercado, por isso cabe ao Estado certificar-se de fazer cumprir as regras inerentes ao jogo da economia; não é da sua alçada definir as regras, nem recolher assistencialmente os derrotados. Sua função é endereçada à fiscalização dos regramentos que já estão definidos pelos mecanismos naturais da economia, isto é, “[...] que o jogo econômico seja o mais ativo possível, que beneficie o maior número de pessoas” (FOUCAULT, 2008b, p. 277).

Duas cláusulas desse jogo, entretanto, chamam atenção e lançam no colo da prática governamental uma sensível responsabilidade: primeira, o jogo não deve, nunca, *parar*; segunda, ninguém deve ficar totalmente fora e definitivamente do jogo, a saída *não é permitida*.

O que é alavancado daqui não é um jogo à maneira de contrato social sob a égide da premissa rousseauiana; nessa, em linhas gerais, o indivíduo adentra num dado esquema social voluntariamente, para inserir-se no objetivo do bem coletivo. No contrato econômico, nem todos irão fazer parte por livre escolha: função cabível ao Estado, logo, reside em criar estratégias por

meios das quais todos joguem, querendo ou não; é imprescindível que as pessoas não sejam excluídas dessas partidas as quais, no entanto, elas nem sempre decidiram disputar.

Nessa conjectura, o Estado passa a ser simultaneamente mínimo e máximo. Ele é *mínimo*, pois exerce seu poder, em termos da vida social econômica, em situações sutis para que a grande máquina do mercado não emperre. Ele é máximo, porque tem a responsabilidade de incluir todos no jogo econômico da competição; conseqüentemente, parte das suas forças intervencionistas devem ser vertidas para o investimento em *capital humano*. Nesse ponto, é possível dizer que a autoridade estatal é máxima, nada a ela escapa, ou, como disse Foucault, é “[...] onipresente” (2008b, p. 403). Cabe ao poder central agir sobre a consciência das pessoas, imprimindo-lhes uma verdade, cuja resposta advém da ordem do mercado e da competitividade.

Com esse raciocínio fundamentado, três conclusões podem ser sinalizadas: primeiro, que sob a égide neoliberal o Estado teria que ser pequeno e grande, leve e pesado, permissivo e vigilante; segundo, que a arte disparadora dessas atitudes é oriunda dos mecanismos naturais da economia; último, que todos devem ser submetidos a tais princípios, por intermédio de dispositivos multidisciplinares. Por conseguinte, o neoliberalismo não é um conjunto de conceitos ou um projeto idealizado que insiste em não acontecer; tampouco é um pesadelo filosófico que poderíamos com argumentos confrontar. Sobretudo, “[...] como esquema regulador da prática governamental e como tema de oposição às vezes radical” (FOUCAULT, 2008b, p. 434), mais vale tomá-lo como uma prática social, tecida em meio aos fluxos do espaço geográfico de uma maneira nada fácil de se extrair.



Sob o sombreamento de Michel Foucault, é chegado o momento de debruçar-me acerca das implicações do pensamento neoliberal no espaço geográfico contemporâneo. É dessa perspectiva que espero aproximar-se da construção subjacente à formação discursiva da Geografia que vem sendo feita.

O que procurei destacar acerca da inteligibilidade neoliberal foi endereçado à perspectiva de “[...] uma prática, isto é, como uma ‘maneira de fazer’ orientada para objetivos e regulando-se por uma reflexão contínua” (FOUCAULT, 2008b, p. 432). Tratar-se-ia de um princípio regulador multidisciplinar e abrangente, ao ponto de imiscuir-se nas entranhas da razão de Estado e transformá-la. Nessa fusão entre o Estado e o neoliberalismo, abriram-se as portas para uma racionalidade que faz da prática de governo um exercício que objetiva a maximização dos mecanismos econômicos.

Assumir esse pressuposto significa desencaixar essa corrente originada no século XX do liberalismo clássico cujo *débâcle* materializou-se na Crise de 1929. As propostas feitas e as regras assumidas pelo neoliberalismo são outras. É verdade que em comum essa e aquela corrente de pensamento está o pressuposto segundo o qual o poder governamental deve ser regulado, medido e limitado. A arte neoliberal não nega essa premissa, porém altera os elementos que a devem condicionar. Ela se exerce seguindo os passos dos agentes econômicos que, por sua vez, são causa e efeito dos interesses individuais. A verdade não está num texto religioso ou numa doutrina canônica universal; nem, igualmente, no *laissez-faire/laissez-passer* preconizado no liberalismo inglês. Governamentalidade singular, posto que é instrumentalizada “[...] segundo o cálculo, isto é, cálculo das forças, cálculo das relações, cálculo das riquezas, cálculo dos fatores de poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 422).

Pensando através desse prisma de análise, é produtivo realocar sob a mesma guarida a doutrina neoliberal, a razão de Estado contemporânea e, no que talvez mais me interesse nesta tese, o espaço geográfico. Objeto de estudo da Geografia, ele se constitui como um substrato da sociedade e a natureza, os fixos e os fluxos, os homens e os seus territórios.

Nesse sentido, não parece ser possível desgarrar do espaço geográfico essa lógica envolvida nessa razão de Estado que vem sendo aprofundada desde o século XVIII, e que termina por desaguar nos princípios normativos da escola neoliberal. Liberalismo e neoliberalismo, ainda que diferentes, são dois lados da mesma moeda. E ao liga-los ao arranjo e ordenamento espacial daí empreendidos, teremos que sinalizar que esse “[...] próprio conceito de sociedade implica, de qualquer modo, sua espacialização ou, num sentido mais restrito, sua territorialização. Sociedade e espaço são dimensões gêmeas” (HAESBAERT, 2011, p. 20). Dessa forma, trata-se de uma dimensão que extrapola os limites discursivos e as práticas dialógicas para verter-se em direção a um eixo visível e concreto; interligados, Estado e neoliberalismo, governo e governamentalidade dão ensejo a uma condição humana indissociável de um determinado contexto geográfico, eles se “[...] se co-produzem num circuito recursivo permanente em que cada termo, ao mesmo tempo, é produtor/produto, causa/efeito, fim/meio do outro” (MORIN, 1986, p. 118).

Com sorte, tentarei discutir os rebatimentos dessa razão de Estado no espaço geográfico, substrato que contém a sociedade e, logo, a Geografia da escola básica. Não será minha intenção dizer a gênese de uma dada maneira de experimentar o espaço, nem se ela vem antes, juntamente ou depois da emergência do pensamento neoliberal. Meu objetivo, ao contrário, é colocar que a trajetória da razão de Estado, às vezes em vista da contingência espacial, em outras situações produzindo-a, foi umas das pedras de toque a explicar a passagem de uma experiência político-

econômica fordista à acumulação flexível do capital; logo, uma outra maneira de portar-se perante o mundo. Maneira que ricocheteia na construção dos lugares escolares; que explica a elaboração dos enunciados subjacentes ao discurso geográfico escolar.

Três pilares já foram realizados: o primeiro deles foi voltar até meados da primeira metade do século XX para, por meio do embate com os arquivos pedagógicos do *Boletim Geográfico*, descrever na sua secura as linhas gerais que materializaram um modo de se pensar, dizer e escrever sobre ensino de Geografia. Depois, alinhei-os à emergência de um arranjo de sociedade desencadeado pela industrialização e urbanização brasileira no início do século XX, que exigiram um novo sistema nacional de ensino. Após isso, não neguei esses pressupostos, mas comecei a aproximar das teorizações de Michel Foucault acerca da razão de Estado, cujo esteio desde o século XVIII vem sendo um aperfeiçoamento da arte liberal de governo, que se subordina à economia de mercado, colocada como princípio regulamentador da vida individual e coletiva.

Faltam, entretanto, duas peças a serem encaixadas neste quebra-cabeça. Terei que sinalizar como essa miríade de relações de poder e saber ordenou o discurso geográfico escolar e formalizou uma rede de dispositivos que o sustenta – atividade a qual me debruçarei no próximo capítulo. Ficaria um tanto sem sentido e não colaria um eixo no outro se, todavia, eu não estivesse atento às repercussões na espacialidade, categoria indissociável da prática de governo (na soberania, na disciplina, na segurança). É o que estarei fazendo nas próximas páginas.

A emergência da flexibilidade

Há uma estreita relação entre, de um lado, a razão de Estado neoliberal e, de outro, a configuração espaço-temporal que vem desenvolvendo-se a partir do século XX. Trata-se essa da intensificação de um formato mais flexível de acumulação capitalista. Vale identificar *como vêm funcionando* essas práticas, como seus efeitos exacerbam as mudanças subjacentes ao espaço geográfico contemporâneo, seja ele na sua apropriação (cultural, simbólica, representacional), gestão (prática de governo) e identificação (econômica, política, social).

Foi o que o geógrafo David Harvey fez em *Condição Pós-moderna*. A linha desenvolvida por esse autor é a de que estaríamos assistindo à alternância de um regime de produção fordista para a acumulação flexível; tendências que não extinguem uma à outra, mas que modificam o tempo e o espaço geográfico. Para Harvey, entretanto, estaríamos vivendo sob as mesmas regras básicas da acumulação capitalista, uma permanente estrutura só que tingida por outro verniz. Essa nova coloração, malgrado repintada em cima da velha matéria, nos traz uma série de consequências. É

apropriado partir de algumas das constatações do geógrafo para entender, no âmbito do discurso do ensino de Geografia, quais foram as condições de possibilidade para a sua edificação.

A alavanca operacionalizada por Harvey (2012) advém de um processo cuja presença é imprescindível no modo de produção capitalista: a *destruição criativa*. Para que a acumulação do capital não seja estancada, a produtividade deve ser perpassada por uma ação simultânea de inovação e desvalorização, ou mesmo destruição, do trabalho e elementos desenvolvidos. Esse caráter destruidor do capitalismo possibilita as reformas tecnológicas; o lado nefasto é que leva à sociedade cíclicas crises. Esse movimento interno rebate no ordenamento do espaço geográfico, posto que certos territórios serão ocupados se forem vantajosos; igualmente, também podem vir a serem abandonados, desdenhados ou mesmo erodidos. Como Harvey (2012, p. 103) conclui, a destruição criativa indexa “[...] à insegurança uma dimensão geográfica vital”. Assim, é no bojo dela que podemos endereçar a compreensão inclusive dos contrastes da razão de Estado nos últimos duzentos anos, e como que ela vem a alinhar-se à passagem do fordismo ao regime de acumulação flexível. É interessante, em vista disso, descrever como funcionaram um e o outro.

O fordismo foi um princípio organizador da economia através do axioma segundo o qual um alto consumo demandaria uma produção em massa – mas essa produção não seria ativada senão por meio de determinados procedimentos. Logo, acentuava-se uma melhor gestão do espaço e do tempo, isto é, oportunizar maneiras para que cada processo do trabalho pudesse ser decomposto rigidamente, por meio da fragmentação de tarefas segundo padrões temporais rigorosos. Prevalece a ideia de que o ato produtivo não deve ser deixado à revelia, mas passar por um escrutínio que estuda as melhores maneiras de gerenciar a força de trabalho.

O enunciado fordista alicerçado na funcionalidade e na eficiência, não ficou reduzido ao chão da fábrica ou aos escritórios das matrizes empresariais. Como sabemos, extrapolou esses espaços para tornar-se um feitiço de como se viver. Visto que o discurso do alto rendimento por meio da elevada produtividade estaria atrelado a um consumismo massificado, ele acabou por implicar-se em “[...] toda uma nova estética e mercadificação da cultura” (HARVEY, 2012, p. 131). Por conseguinte, essa ética acabaria por esperar ou exigir da instituição Estado intervenções que fortalecessem uma democracia econômica balizada pela racionalidade técnica. A razão de Estado deveria submeter-se ao jogo de interesses desse sistema de produção; para que todos pudessem consumir, muito e constantemente, seria medular enquadrá-los numa estrutura de oferta à educação, saúde, moradia, etc.

Porém, é claro que esse Estado em termos quantitativos fracassou – o modelo do bem-estar social acabou por não ser fiscalmente viável. Afinal, o capitalismo se orienta perpetuamente para o crescimento, nele persiste o caráter paradoxal, porém elementar, da inovação seguida da

destruição. Nesta inteligibilidade, seu objetivo é a conservação da economia de mercado e da propriedade privada; como diria Harvey (2012, p. 166), “[...] pouco importam as consequências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas”. Assim, a condição de crescimento é o mesmo motor que proporciona a sua exaustão. Os processos síncronos de superprodução e subconsumo são as típicas manifestações dessa contradição interna. Uma alta produção de bens acaba por gerar, em dado prazo, um baixo índice de consumo, oportunizando as bases para o aumento do desemprego.

Esse modo de produção vem lidando ao longo da história com a superacumulação de algumas maneiras (HARVEY; 2012, 2014). Pode, com relação ao problema do excedente, desvalorizar as mercadorias ou destruí-las, o que atinge o trabalho, através da queda dos salários, do desemprego, etc. Outra medida é a regulação estatal, almejando um equilíbrio entre as instâncias públicas e privadas de modo que a inovação tecnológica caminhe mais ou menos lado a lado com a força de trabalho. Também não se pode excluir o deslocamento temporal e espacial do processo produtivo; o primeiro é utilizado pelo sistema financeiro, com o intuito de acelerar o tempo de giro; o segundo se refere à expansão geográfica para áreas nas quais a mais-valia possa ser intensificada, o comércio fortalecido, ou ambos.

Harvey (2012) explica que essas medidas tangenciaram o fordismo e o Estado de bem-estar social e, principalmente entre 1930 a 1973, foram massivamente utilizadas. Porém, passaram a não dar conta da problemática envolvida nas contradições internas da lógica capitalista. A desvalorização contínua tem um preço político caro que poucos atores sociais se dispõem a pagar, pois alimenta uma corrosão do sistema, que se volta contra ele, seja em menor escala pelo aumento dos movimentos ideológicos de esquerda, seja estruturalmente, pelo acionamento de algum tipo de resposta revolucionária. Recorrer ao modo keynesiano, por sua vez, torna-se a longo prazo ineficaz, servindo somente a algum objetivo específico de conter determinada crise de superacumulação, e não como uma ferramenta constante. Finalmente, o deslocamento tanto temporal quanto espacial acaba por saturar-se, pois são paliativos que se esgotam, quando a competição internacional é acirrada pela introdução no jogo econômico de países e regiões com maiores vantagens concorrenciais.

No meio desse cenário que se esgota mais ou menos três décadas após o final da Segunda Guerra, o fordismo e o Estado de bem-estar social acabariam por ir à bancarrota⁷⁸. Lugares novos passam a produzir mais pelo menor custo, o sistema financeiro se desregulamenta, a

⁷⁸ David Harvey (2012) pontua alguns exemplos, enfatizando os seguintes: a recuperação da Europa Ocidental e do Japão no pós-guerra, que se completa e assim procura fortalecer suas exportações – afora o fato da saturação do seu mercado consumidor interno; a política de substituição de importações em grande parte dos países do até então Terceiro Mundo; o deslocamento das multinacionais para o Sudeste Asiático; e a industrialização de uma série de países.

hegemonia estadunidense é solapada, Bretton Woods passa a não valer do mesmo modo e, por fim, o lastro do dólar é desancorado. Enfim, pela emergência das taxas flutuantes e da volatilidade das ações financeiras, toda essa conjuntura “[...] tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (HARVEY, 2012, p. 135).

É dessa dupla incapacidade produtiva – de um lado da prática governamental interventora, de outro do fordismo – que se edificam os mecanismos condutores conhecidos como acumulação flexível, produção *just-in-time*, ou pós-fordismo. Assim como da discussão que propôs outros princípios reguladores à Razão de Estado, sob a guarida do pensamento neoliberal, o fordismo também entrará numa semelhante pauta. É necessário romper com a rigidez e flexibilizar a acumulação em todas as instâncias possíveis, sejam elas a do trabalho, mercados, produtos e padrões de consumo. É preciso reconstruir o alicerce de um espaço e tempo de produção, de modo que ações de inovação tecnológicas, comerciais e organizacionais sejam intensificadas. Conforme já dito por Harvey (2012), tratar-se-ia de uma “compressão do espaço-tempo”, cujos efeitos extrapolam a rede de argumentos dada tanto pelo liberalismo clássico, quanto pelas recomendações de Ford e Taylor e, principalmente, pelas práticas de governo de um Estado de bem-estar social. Cabe fazermos um apanhado geral dessas transformações.

Antes de fazê-lo, no entanto, é necessário frisar que se tratam mais de alternâncias e mudanças de ênfase do que substituições, posto que a produção capitalista atual reflete mais uma hibridez entre um fordismo menor, eficiente e menos dispendioso, com sistemas mais flexíveis e customizados. Por conseguinte, como Harvey (2012, p. 179) não abdica de avisar, “As tecnologias e formas organizacionais flexíveis não se tornaram hegemônicas em toda parte – mas o fordismo que as precedeu também não”.

Uma nítida mudança se dá no que toca às características do mercado de trabalho. Devido ao aumento da competitividade e, portanto, da redução dos lucros entre as empresas, as regulações trabalhistas e os seus respectivos contratos são flexibilizados. Harvey (2012) explica que seria impossível elaborar um quadro geral do regime de trabalho flexibilizado, posto que cada empresa irá determinar um arranjo específico para arremeter com eficácia o seu tempo de produção. No entanto, a premissa é que seja possível reduzir o emprego regular em prol de um regime parcializado, o que se materializa nas relações empregatícias temporárias ou nos regimes de subcontratação; por consequência, um solapamento dos sindicatos, organizações de classe e outros movimentos sociais inerentes aos processos de trabalho.

No que tange à elaboração do produto, mudanças também se fizeram necessárias. As economias de escala do fordismo baseiam-se numa produção visando um consumo em massa.

Na acumulação flexível, o cenário se inverte: os grandes estoques são substituídos pelos pequenos lotes, engendrando uma economia de escopo. A ideia envolvida nesse pressuposto é a de que a chave da acumulação não reside apenas na produção em série. Devido à elevada competitividade e às cíclicas recessões econômicas, é palavra de ordem diversificar a criação dos produtos através da exploração constante de novos nichos do mercado, o que demanda uma inovação contínua dos elementos e serviços desenvolvidos. Torna-se política empresarial aperfeiçoar técnicas através das quais o tempo de giro seja reduzido ao máximo, utilizando tecnologias (como a robótica e a engenharia da automação) que mantenham a produção fluindo com o menor custo, e preparada para os cenários mais aleatórios. É fundamental produzir mais rápido e de modo customizado, uma prática atenta às flutuações do mercado. Mas, certamente, é indiscutível operacionalizar uma filosofia de invenção dessas tendências, construindo e destruindo modas para que o tempo de giro do consumo seja menor – ou, em outras palavras, que o consumo seja instigado à aceleração (HARVEY, 2014); uma “[...] tentação que não pode sobreviver muito tempo à rendição do tentado, assim como o desejo nunca sobrevive a sua satisfação” (BAUMAN, 1999, p. 86). É o incremento à cultura do *comprismo*, que se alicerça na premissa de que tudo é fugaz, até mesmo a meia-vida de um produto qualquer: a já obsolescência planejada (BAUMAN, 1999).

De um lado uma produtividade calculada, e de um outro uma pressão pelo consumo permanente, a acumulação flexível canaliza seus esforços, diz Harvey (2012, p. 148) em diversas direções, seja “[...] pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica”, seja por meio do incentivo a uma estética em cuja esteira se desenrola “[...] a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais”.

Nessa valorização de ambientes fugidios e voláteis, são abertas as condições de possibilidade para que o individualismo seja oportunizado e até mesmo exortado. Se das pessoas exige-se uma predisposição a inovar, é porque a acumulação flexível se sustenta pela ideia de que a prática empreendedora é que permite à economia orientar-se para o crescimento. É essa postura que a razão de Estado neoliberal assume para posteriormente distribuí-la; basta lembrarmos das políticas de austeridade que apregoam as reduções fiscais e a diminuição dos compromissos sociais pelo poder público, que opta por climatizar a economia de mercado, tornando-a propícia aos negócios (SANTOS, 2008).

A prática da novidade é incongruente ao perfil do anacrônico profissional apregoado pelo fordismo clássico. Como a criação em larga escala de bens homogêneos, amplamente estocada, emana um trabalhador especializado numa única tarefa da qual, muitas vezes, não se

necessita sequer um treinamento mínimo, a formação continuada e o gosto pelo empreendedorismo não seriam instigados. É exatamente esse quadro que a acumulação flexível deve combater. Se não há estoques, mas produção em reduzidos lotes, de acordo com a demanda, os cargos terão múltiplas atribuições, contínuos treinamentos que vão fazer da aprendizagem no trabalho uma postura constante. É preciso dinamizar a tecnologia e aprimorar a qualificação – o discurso da qualidade, com efeito, presume eliminar os erros com a maior precisão possível, sem que recursos e bens sejam desperdiçados ou deem prejuízos desnecessários. Não é e nem poderia ser para qualquer profissional que seriam entregues essas responsabilidades. Por conseguinte, verte-se a centralidade para a educação.

Ora, como o capital precisa recuperar o quanto antes o seu investimento, são acoplados mecanismos variados como a morte programada dos bens, as modernizações tecnológicas e o incentivo ao consumo pela publicidade; portanto, a capacidade do trabalhador de lidar com rapidez e eficiência nesse quadro de incerteza é pedra angular de qualquer estrutura que deseje ser flexível na acumulação do capital. As habilidades profissionais serão construídas, destruídas e reconstruídas quando se tem por princípio básico a adaptabilidade em lidar com a marcha contínua do desenvolvimento. De maneira que os “[...] os trabalhadores, em vez de adquirirem uma habilidade para toda a vida, podem esperar ao menos um surto, senão muitos, de desabilitação, e reabilitação no curso da vida” (HARVEY, 2012, p. 210). Sem a segurança de uma formação profissional que se sustente pela vida toda, o importante na acumulação flexível é aprender a aprender, logo aprender a trabalhar de acordo com a volatilidade subjacente aos jogos econômicos contemporâneos. Como diz Bauman (1999, p. 112), o mercado de trabalho deve ser “[...] mais dócil, fácil de moldar, cortar e enrolar, sem oferecer resistência ao que quer se faça com ele. O trabalho é ‘flexível’ na medida em que se torna uma espécie de variável econômica que os investidores podem desconsiderar”.

A configuração dessa paisagem produtiva difere de um projeto no qual o espaço geográfico deve ser homogêneo, concebido sob o viés etnocêntrico de totalidade. Mais vale inverter a ideia de um espaço absoluto e substituí-la pela de espaço relativo: isso foi permitido pela aniquilação do espaço pelo tempo executada pelo incremento da velocidade dos meios de transporte e comunicação⁷⁹. Desse jeito, os lugares não mais são desvalorizados por não estarem

⁷⁹ Milton Santos (2008) explica que esse processo se desencadeia através de quatro alavancas. Primeiro, a *unicidade técnica*, cujo catalisador é a informação; o progresso técnico possibilitou que a totalidade de um país seja atingida por uma ação hegemônica, “[...] da qual o computador é uma peça central, surgindo a possibilidade de existir uma finança universal, principal responsável pela imposição a todo o globo de uma mais valia-mundial” (p. 27). Depois, a *convergência dos momentos*, uma interdependência do tempo real, que produz uma confluência de interesses e tomadas de decisões; o conhecimento é instantâneo, o que proporciona ao mercado e a cultura funcionarem em diversos lugares de maneira uniforme, malgrado a multiplicidade temporal envolvida. Nesses dois esteios, apoia-se o *motor único*, aquele cuja partida é dada

aquartelados a uma única concepção de mundo; ao contrário, o valor que possuem reside nas suas singularidades, que implicam dentro de uma economia de mercado na diminuição ou no aumento de vantagens competitivas. Isso permite ao capitalismo paralelamente ocupar e abandonar os espaços que melhor lhe convém (HARVEY, 2014).

Sem nenhuma preocupação que não seja o lucro e o aumento da mais-valia, esse processo é tanto mais contínuo quanto mais forem as vantagens locacionais relativas de cada espaço geográfico, por minúsculas que possam ser. É por isso que os lugares, como Milton Santos dizia (2008), acabam por entrar em guerra, visto que suas qualidades especiais são evidentes triunfos para atrair investimentos em um mercado cuja competição é exacerbada. Já Bauman (1999) complementa a discussão dizendo que essa ação se intensifica pela extraterritorialidade das decisões, que conseguem por intermédio da tecnologia emanciparem-se das restrições locais e buscarem aqueles espaços que melhor lhe agradam naquele exato instante. Como não há o comprometimento com qualquer coisa que não seja a extração do capital, a internacionalização da economia permite àqueles mais hábeis em se deslocar que se aproveitem do melhor que o lugar tem a oferecer sem que, no final, precisem arcar com as consequências da destruição criativa (BAUMAN, 1999). Ser livre é ter condições para fugir da localidade quando essa não atende mais às expectativas que dela se espera; nesse ideal de liberdade, “[...] livrar-se da responsabilidade pelas consequências é o ganho mais cobiçado e ansiado que a nova mobilidade propicia ao capital sem amarras locais, que flutua livremente” (BAUMAN, 1999, p. 16-17).



Ao me aproximar do final deste capítulo, já é possível sinalizar certas implicações desses processos cuja força advém, de um lado, pela razão de Estado representado pela arte neoliberal de governar e, de outro, pela acumulação flexível do capital. Atravessadas pelos mecanismos subjacentes à economia de mercado e aos jogos econômicos da competição, elas recursivamente são a causa e a consequência de um destino pontuado por Bauman (1999), com dose de exagero ou não, como irremediável, uma linha irreversível; estando ou não fadados a essa prática cujo nome alcunhamos mais ou menos de globalização, o fato é que todos somos afetados de uma maneira ou outra por esses rebatimentos. É por isso que já poderíamos identificar algumas reflexões em curso na condição humana atual.

pela competição econômica; essa se aproveita da internacionalização para mundializar o dinheiro, o crédito, o produto, a informação e a dívida. Por fim, o produto e produtor de tudo isso é a *cognoscibilidade planetária*, que faz do homem não apenas conhecer da extensão do espaço como profundo transformador das suas características. À imbricação de todos esses processos Santos (2008) dá o nome de *globalização*.

Uma primeira característica é o recrudescimento de algo como uma pós-industrialização, ou uma desindustrialização. Seja como for, na transição da produção em massa à acumulação flexível há uma tendência de mudar os padrões de troca e consumo vertidos ao setor de serviços. Com efeito, não se deixa de fabricar bens nem de produzi-los, porém isso se intensifica na arena de algo que conhecemos como setor terciário da economia. Afinal, se localizamos uma necessidade de encurtar o tempo de vida dos produtos para acelerar o consumo, a venda de serviços torna-se uma saída para contornar as crises de superprodução e subconsumo. Não apenas comprar bens, mas também serviços na área da saúde, da educação, dos eventos, da diversão, etc. Tratam-se esses de ofertas efêmeras, que podem ser continuamente oportunizadas e exortadas, e é daí que vemos alavancar-se a penetração capitalista nos eixos culturais. É um cenário no qual “A autonomia dos campos culturais não se dissolve nas leis globais do capitalismo, mas se subordina a elas com laços inéditos” (CANCLINI, 2013, p. 62). Com as concentrações urbanas e a escolarização dessas, que diminuem os índices de analfabetismo ao mesmo tempo em que são ampliadas as políticas de acesso ao Ensino Superior, o mercado de bens culturais é um nicho do qual o capitalismo não mais deixará de introduzir-se. Nesse sentido, qualquer cultura pode ser apreciada e vendida, de modo que as dicotomias entre as tradições populares, massivas ou cultas são substituídas por um hibridismo que atrai à economia de mercado (CANCLINI, 2013).

Um segundo corolário da acumulação flexível não rompe totalmente com o fordismo e até mesmo o intensifica, no sentido de forçar o consumo, seja ele no âmbito dos bens materiais quanto imateriais. É a banalização do descarte e da instantaneidade, uma sociedade cuja ética é balizada pelo apego ao que é veloz e ao que pode ser abandonado. Isso dá ensejo, como pontua Harvey (2012), a um grave problema ambiental, pois o lixo advindo de alimentos, embalagens, roupas e outros bens instantâneos e de baixa durabilidade quase sempre não é tratado de maneira adequada. Por outro lado, essa prática corriqueira do “jogar fora” acaba alargando-se para a esfera dos estilos de vida, que mudam ao sabor da moda; ou, conforme identificou Bauman (2004), reflete até na estabilidade dos relacionamentos, que se tornam efêmeros e/ou líquidos.

Uma terceira instância é a do estado permanente de crise, ou uma crise estrutural (SANTOS, 2008). É algo que se revela na história do capitalismo, e que no período atual tende a ser tão exacerbado ao ponto de David Harvey (2012), com pessimismo, dizer que “É de fato tentador considerar tudo isso um prelúdio de uma crise financeira que faça 1929 parecer uma nota de pé de página da história” (p. 183). E dessa perspectiva de incerteza, o que se produz é um acirramento da competitividade, que extrapola, na leitura de Milton Santos (2008), a regra da concorrência capitalista. Isso porque, segundo esse professor, a concorrência é uma atividade

fundamental para o andamento equilibrado do sistema. Já a competitividade seria semelhante a uma guerra, onde tudo é permitido na batalha pela melhor posição, cujo determinante é condicionado pelo mercado. A partir das designações de Foucault, soubemos que fomentar a competitividade é uma das principais responsabilidades da arte neoliberal de governar, e se na razão de Estado está incutida essa tarefa, então estaríamos numa conjuntura, de fato, preocupante.

De forma semelhante, a competitividade se movimenta na mesma esteira argumentativa na qual se presentificam os valores do individualismo, cuja propriedade privada é o principal substrato; como resultado, “[...] vivemos em um mundo no qual os direitos de propriedade privada e a taxa de lucro se sobrepõem a todas as outras noções de direitos em que se possa pensar” (HARVEY, 2014, p. 27). Estamos lidando com um cenário no qual a linha de força é o confronto; a ética neoliberal é mais do que uma teoria econômica, é um modelo de socialização que está se transformando em um ideal de personalidade humana. Não seria difícil concluir que dessa perspectiva emergem impactos que aumentam o “[...] individualismo isolacionista, a ansiedade e a neurose” (HARVEY, 2014, p. 47); implicações que abrem as portas para o solapamento da cidadania, da identidade e do sentimento de pertença, constituindo um constante mal-estar: “Em vez de união, o evitamento e a separação tornaram-se as principais estratégias de sobrevivência” (BAUMAN, 1999, p. 56). Esses problemas são de difícil resolução, pois a lógica que atravessa a prática neoliberal é a de que todos são naturalmente empresários e competidores, logo qualquer fracasso deve ser endereçado à conta daquele que fracassou – os indivíduos são deixados, assim, à sua conta e risco.

Nesse jogo econômico, o corolário mais sensível é o alargamento do índice de pessoas que não conseguem acompanhar as exigências inovadoras e que, por isso, acabam escorregando na vala de uma classe, segundo Bauman (2009), supérflua, já que adentram num estado de exclusão empregatícia definitivo. Ser supérfluo é uma condição muito mais complexa do que estar desempregado, equivalendo, na verdade, “[...] a ser recusado, inútil, inábil para o trabalho e condenado a permanecer economicamente inativo” (BAUMAN, 2009, p. 23). Como lata de lixo dos problemas criados pela globalização neoliberal, as cidades são os lugares que recebem essa enorme quantidade de pessoas que foram colocadas à margem do sistema e integrados a uma *underclass*, isto é, a classe daqueles que não servem para nada (BAUMAN, 2009).

Finalmente, poderíamos falar da centralidade deslocada para o ato de consumir, atividade a qual o indivíduo se faz existir pela sua capacidade de comprar, uma perspectiva na qual “Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário” (SANTOS, 2012, p. 25). Prevalece a ideia de que a felicidade reside na amplitude do que se pode consumir,

um processo instigado pelos trabalhos de sedução alavancados pela propaganda. Como a satisfação do consumir, no entanto, nunca é alcançada e tem que ser reconstruída, o consumidor é um eterno satisfeito, que tem o seu individualismo exacerbado e a sua personalidade, como pontuou Milton Santos (2012), aniquilada. De modo que, “Numa sociedade tornada competitiva pelos valores que erigiu como dogmas, o consumo é o verdadeiro ópio, cujos tempos modernos são os shopping centers e os supermercados, aliás construídos à feição de catedrais” (SANTOS, 2012, p. 48). A subjetivação empregada, entretantes, é aquela designada como a do consumidor mais-que-perfeito, que acaba sendo submisso aos mandamentos do mercado. Trata-se de uma regra pétrea da acumulação flexível, por conseguinte, forjar o maior número de situações nas quais a compra seja uma tentação inevitável e, contudo, provisória; as agências de publicidade, uma vez conseguindo despertar o interesse dos consumidores, não podem dar-se por satisfeitas, mas “[...] abrir espaço rapidamente para outros objetos de desejo, do contrário a caça global de lucros e mais lucros (rebatizada de ‘crescimento econômico’) irá parar” (BAUMAN, 1999, p. 86).

O acesso ao lazer e aos prazeres da vida, com efeito, são condicionados ao potencial de pagamento, e é desse paradigma que se estabelece quem está incluído e quem está excluído. Esse panorama configura um outro modelo construtor de cidadania, uma socialização invertida ou até mesmo um espaço social sem cidadãos ao qual se referia Santos (2012).



Penso que, ao sinalizar as consequências desencadeadas pelo acoplamento entre a razão de Estado neoliberal e a emergência da acumulação flexível do capital, processos que foram caminhando lado a lado em meados do século XX e que são aperfeiçoadamente postos em práticas na aurora do século XXI, estou conseguindo empreender uma espécie de História do presente que vai desaguar tanto no entendimento do discurso subjacente à Geografia escolar quanto, de algum modo, à genealogia das suas práticas.

O que tive de fazer, para tanto, foi antes de tudo pontuar que os efeitos, seja da arte de governo do neoliberalismo, seja da erosão da produção fordista, são impossíveis de se negligenciar quando estamos trabalhando em qualquer pesquisa sobre educação na contemporaneidade. Nesse sentido, os valores da competição, do consumo, do trabalho flexível e do descarte instantâneo são substratos tão perniciosos quanto produtivos para compreendermos o que esse emaranhado de práticas sociais vem fazendo de nós, professores de Geografia, quer enquanto gestores da construção do conhecimento, quer enquanto investigadores desse campo do saber. É por isso que, antes de chegar propriamente ao que vem sendo elaborado sobre a

Geografia escolar, tive que me debruçar com uma certa amplitude perante essas relações. Pois são elas que, agora, poderão permitir-me demonstrar que, nessa perspectiva de sociedade edificada, a educação é pedra de toque para fabricar sujeitos – agora sabemos – competitivos, flexíveis, consumidores e desapegados. Por conseguinte, aquela sociedade disciplinar estudada por Michel Foucault na qual se ancorou certas práticas pedagógicas é, até certo limite, incongruente ao projeto que se pretende empreender sob os auspícios do neoliberalismo e/ou da acumulação flexível. *O Boletim Geográfico*, nos seus textos sobre ensino, não mediu esforços para criticar a Geografia da escola, estanque e disciplinar; justamente por isso, parece ter sido um dos avalistas da ordem discursiva que hoje se estabelece. Ele serve, na minha leitura, como um instrumento de dizer, pensar e fazer muito conveniente a uma sociedade de *controle*.

É com essa linha argumentativa que espero amarrar o que venho pontuando nesta tese e que, no seu último capítulo, possibilitar-me-á chegar à definição do que chamarei de *ordem do discurso geoescolar*.

CAPÍTULO 10:

O DISCURSO ORDENADO, A PRÁTICA SUBJUGADA

Os dados foram lançados e aqui eles finalmente caem. A sociedade de controle, o jogo econômico e a arte neoliberal de governo disparam seus efeitos para a educação e a Geografia escolar recebe esses movimentos, engendra uma ordem do discurso, ordem geoescolar. Corolário da Modernidade, e ao mesmo tempo prática social mergulhada nas relações de poder e saber da acumulação flexível do capital, a formação discursiva do ensino de Geografia retém nas suas partes uma negação de si mesma contrabalanceada por um conjunto de metodologias de ensino cujo finalidade acaba congruente ao pensamento neoliberal e à formação de indivíduos competitivos e consumidores. Essa é a ordem do discurso que vem prevalecendo ao longo das últimas décadas e que tem algumas das suas raízes identificadas lá nas seções didático-pedagógicas do Boletim Geográfico, mais ou menos no final da primeira metade do século XX. É essa série de práticas discursivas e não-discursivas que, como um texto canônico original, distribui o que pode ser dito e escrito sobre esse campo do conhecimento. Da matéria-prima da ordem do discurso geoescolar emergem as grades que aprisionam a nossa prática pedagógica; deslocam, no entanto, as trilhas de fuga para robustecermos um trabalho cuja ética advém da nossa própria constituição enquanto sujeitos mais livres do que pensamos ser.

Talvez as teorizações que venho construindo possam ser tomadas enquanto ingredientes para formalizar uma receita maior, um produto a partir do qual possa ser feita alguma coisa que valha a pena. Como me esforcei para que não fossem reducionistas e que acabaram por exigir, justamente por isso, uma postura de trabalho não-linear, essa conjuntura vem levando-me a retomar, de tempos em tempos, o que edifiquei.

Na Parte II da tese procurei realizar a atividade de descrever secamente o que foi escrito em termos pedagógicos no *Boletim Geográfico* entre os anos de 1943 a 1970. Pela amplitude do seu alcance, pela relevância do seu capital social entre os professores e pesquisadores dos estudos geográficos e, finalmente, por ter no seu corpo editorial autores que se destacavam no cenário nacional de ensino, passar de algum modo por esses enunciados seria uma ação obrigatória. Fazendo-o, cheguei a três pontas de lança descritivas: a primeira, que consensualmente decretava o fim do ensino tradicional de Geografia, uma didática mnemônica insuficiente aos tempos e espaços contemporâneos; a segunda ao mesmo tempo em que apontava a doença apresentava o remédio, através de metodologias que buscavam dar sentido à aula fazendo uso da interdisciplinaridade, do estudo do meio, dos projetos, trabalhos de campo e etc., centralizando esses processos na aprendizagem do aluno, no seu conhecimento prévio e no seu interesse

(pressuposto referendado pela Pedagogia moderna e a Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem); a terceira tratar-se-ia da finalidade envolvida em tudo isso, ou seja, fortalecer a democracia brasileira, promover o desenvolvimento econômico e social e, não menos importante, exortar a cidadania e a convivência de diferentes em meio ao Estado de direito e aos ideários iluministas da liberdade e da igualdade – não quero esquecer, também, dos lampejos escritos que já sinalizavam a sustentabilidade ambiental no bojo de um prenúncio da consciência da finitude dos recursos naturais.

Ao empreender esse trabalho descritivo, não tive a intenção, sobre esses escritos, de legitimá-los nem, tampouco, de refutá-los: identificar uma determinada saturação não significa que estive concordando ou discordando do que foi proposto. O que quis fazer, após a Parte II, foi inverter o percurso convencional de inteligibilidade para perguntar-me o que fez essas linhas argumentativas subjacentes ao ensino de Geografia tornarem-se o que são para, aí sim, alcançar a definição de uma ordem discursiva que é, simultaneamente, fruto de uma arqueologia do saber e de uma genealogia de relações de poder.

As respostas começaram a me ser apresentadas. Não é necessário repeti-las novamente. Basta apontar suas principais linhas de força.

O ensino de Geografia deliberado nas páginas do *Boletim Geográfico* foi tributário e promotor do movimento escola-novista, cujas características, sabemos, casaram eficazmente com o que foi argumentado na seção “Contribuição ao ensino”. A Escola Nova, enquanto isso, agarrou-se ao cenário econômico, político, cultural e urbano do final do século XIX e início do século no Brasil e, portanto, edificou medidas prescritivas por intermédio das quais aquela sociedade rural, tradicional e anacrônica presente durante quase quatrocentos anos fosse superada pelo processo de industrialização e as exponenciais migrações para as grandes cidades. Não apenas aquele período societal, mas o próprio ensino de Geografia: malgrado sua longa estadia no currículo básico da escola brasileira, considerou-se como ponto pacífico de discussão identifica-lo como precário, lecionado por profissionais sem habilitação e distante de qualquer fundamento científico necessário à construção de um saber acadêmico. Com efeito, pouca coisa tanto do sistema de ensino quanto da Geografia feita na escola parecia casar com o projeto de nação anunciado durante aqueles efervescentes dias.

Contudo, dizer que o currículo e a ação pedagógica tangente à Geografia escolar responderiam às demandas da economia seria um pouco insuficiente. Assim, fui um pouco mais adiante, acrescentando duas perspectivas.

A primeira delas é que se a economia de mercado altera o trabalho escolar, caberia entender sob a égide de qual prática discursiva ele se assegura e faz valer suas prescrições; ou seja,

qual é o regime de verdade que movimenta seus direcionamentos. Tentei sinalizar que esse emerge do neoliberalismo e que, nessa linha de pensamento, os escritos sobre ensino e aprendizagem do *Boletim Geográfico* comprovariam que as condições de possibilidade para essa prática social já estavam sendo dadas na primeira metade do século XX. Como o Estado se tratava do principal promotor da estrutura de ensino nacional e das suas reformas subjacentes, um outro eixo condutor é que o poder estatal é adentrado pela arte neoliberal de governo; ela se sustenta através da pregação segundo a qual o Estado deve ser mínimo em algumas instâncias e máximo em outras, escolhendo como farol para essas escolhas a economia de mercado e os seus jogos econômicos, os quais todos devem participar.

A segunda perspectiva ratifica a governamentalidade neoliberal e sua emergência por meio da transição entre o modo de produção fordista e a acumulação flexível do capital. Trata-se de uma matriz produtiva cujo alicerce é a aceleração do tempo de giro do capital. O trabalho é preponderantemente temporário e em regimes parciais e/ou terceirizados, o trabalhador é polivalente e flexível; o consumo é instigado e realimentado pela publicidade e propaganda; o descarte é regra, pois a obsolescência programada é obrigatória; a ênfase sai da produção em massa para a produção customizada, de poucos estoques e *just in time*; no meio de tudo isso, pessoas e lugares são valorizados e abandonados, quando a extração decorrente dos lucros é tida como inferior ao que se havia planejado. Nesse sentido, a acumulação flexível exacerba a destruição criativa para todas as esferas da vida social.

Capitaneada pela razão de Estado cujo lastro é o neoliberalismo, a economia de mercado evocada pela acumulação flexível capital tornou-se o alicerce não apenas das inúmeras reformas dos sistemas de ensino que vêm sendo empreendidas no interior da Escola Básica brasileira desde o final do século XIX, como, semelhantemente, das prescrições subjacentes ao discurso pedagógico. E o ensino de Geografia, apresentando-se como “[...] o ponto de um holograma que contém o todo mesmo sendo irredutivelmente singular” (MORIN, 2011, p. 19), tem a sua formação discursiva ordenada por essas recomendações, ditames e relações de poder e saber.

Pude colocar para discussão que o jeito como aqueles ditos e escritos da Geografia escolar foram elaborados não poderiam ter sido, devido às circunstâncias históricas do país naqueles anos, realizados de outras maneiras que não aquelas. Era premente negar o ensino de Geografia, levantar novas bases e aquartelá-las ao espaço geográfico que se anunciava, inclusive aquele condicionado ao capitalismo tardio. Isso posso afirmar que foi feito por aqueles professores, e de maneira notável. A questão a ser colocada, no entanto, é mais ou menos a seguinte: como foi organizada estrategicamente, na multiplicidade dessa conjuntura, a prática

discursiva relacionada a esse campo do conhecimento? Ou, em outras palavras: existiria, ou não, uma sólida *ordem do discurso* subjacente à Geografia escolar?

Nas páginas que seguem, vou colocar em relevo justamente a junção dos pressupostos investigados até aqui para, finalmente, corroborar o que venho pensando ao longo dos últimos anos e, principalmente, durante a escrita desta tese: a ideia de que o ensino de Geografia que se leciona, discute e pesquisa entranhou-se uma rede de enunciados, conceitos, objetos e estratégias que prescrevem o que pode ser lecionado, discutido e pesquisado; uma estável e regularizada formação discursiva, ao qual a partir de agora vou referir-me como ordem do discurso geográfico escolar ou, melhor dizendo, *ordem do discurso geoescolar*.

Para discutir a formação discursiva do ensino de Geografia, dois polos condutores atravessarão a minha análise. O primeiro deles é sinalizar um esfacelamento parcial da sociedade disciplinar, abrindo as condições para uma nova forma de poder, que estaria mais estreito aos movimentos pedagógicos da escola contemporânea. O segundo é que, malgrado a existência dessa transição, que não é clara e está se construindo, os argumentos em sua defesa, assim como as justificativas discursivas para a sua operacionalidade advêm, no entanto, de uma mesma malha conceitual, ou seja, daqueles centenários ideais empreendidos em meio à Modernidade. Com essas duas frentes de ataque, penso que terei a oportunidade de tornar mais visível a ideia geral que estou tentando desenvolver.

Primeiro polo: A Pedagogia na sociedade de controle

Creio que uma maneira profícua de amarrar o movimento da Escola Nova à economia de mercado, e que esses, enquanto isso, entranham-se na arte de governar da Razão de Estado, é tomar essas relações como células imanentes da constituição do que Gilles Deleuze denominou provisoriamente de *sociedade de controle*. Isso porque o filósofo não fez esforço de ser definitivo nas suas colocações nem de, tampouco, prever o que se anunciava no tecido social da acumulação flexível. Sua intenção, na verdade, estaria mais próxima de, levando em conta que “[...] as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos” (DELEUZE, 2013, p. 220), sinalizar prudentemente qual seria a direção dos processos de subjetivação e poder para os quais estaríamos encaminhando-nos. Nesse sentido, a sociedade de controle não é um conceito e muito menos uma teoria, mas algo que parece estar nascendo em meio ao contexto atual do capitalismo.

Deleuze se apropria das pesquisas genealógicas de Michel Foucault para defender a posição de que as velhas disciplinas estariam sendo intensificadas através de outras técnicas, ou

substituídas por mecanismos sutis de controle. Um pressuposto que referenda essas constatações é evocado pela maneira como o poder subjuga os indivíduos: na disciplina, a ênfase se dá pelo confinamento, enquanto no controle através da vigilância contínua e a comunicação instantânea. Nos hospitais, nas prisões, nas indústrias e nas escolas perde força a técnica de sequestro físico e intensifica-se o controle permanente, que permite enquadrar os indivíduos às dinâmicas mudanças na acumulação do capital; enquanto o confinamento disciplinar molda os corpos com o intuito de torná-los úteis, o controle formaliza uma modulação, isto é, “[...] uma moldagem autodeformante que muda continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (DELEZE, 2013, p. 225). Trata-se de uma relação que funciona em órbita, através de eternos feixes, e que nunca se dá por terminada, afinal como o trabalho é flexível, aquela moldagem humana à guisa de uma indústria moderna fica um tanto quanto esvaziada.

Assim, os indivíduos são levados a ter uma sensação de liberdade, e os próprios processos de produção de bens materiais e imateriais alimentam esse sentimento; contudo, se o processo é dinâmico, extrapolando os limites de gestão do tempo e do espaço que as disciplinas tanto se preocuparam em reger, o controle não abre mão e inclusive é muito mais competente no sentido de monitorar o produto final e avalia-lo. Com efeito, a sociedade disciplinar tem como base atuadora habituar o trabalhador à ação regular, cronometrada e fixa (BAUMAN, 1999), exatamente as técnicas que a acumulação flexível procura combater.

Bauman (1999) explica que os trabalhadores são treinados para esquecer de tempos em tempos o que aprenderam, pois a competição é dinâmica e a inovação é permanente; não devem habituar-se com turnos diários e ambientes fixos, afinal o emprego é instável e as localizações produtivas são flutuantes; o desapego ao local de trabalho é necessário, tal como o pouco envolvimento emocional com os seus colegas, que são temporários; em suma, “[...] o que se faz necessário são novas condições que favoreceriam hábitos e atitudes diametralmente opostos àqueles que a ética do trabalho professava e que eram promovidos pelas instituições panópticas encarregadas de implementar essa ética” (BAUMAN, 1999, p. 120).

A prática oposta, assinala Deleuze (2013), é apropriadamente ilustrada pela substituição da fábrica pela empresa, essa perfazendo uma sociedade de controle e aquela uma sociedade disciplinar. O modelo de fábrica concentra seus trabalhadores, distribui-os espacialmente para ordená-los no tempo; assim, engendra uma força produtiva. Já a empresa não compra a matéria-prima nem vende produtos acabados: ao contrário, ela exerce um capitalismo de sobreprodução, que vende serviços e compra não bens materiais, mas ações; portanto, a configuração empresarial é dispersiva, ao invés de ser espacialmente enraizada. Esse arranjo acarreta uma intensificação da

competitividade nas relações entre os indivíduos, que se veem forçados a contrapor-se uns aos outros para atingirem os resultados e serem valorizados pelo seu mérito. A empresa supervaloriza a meritocracia, constantemente realimentada: os prêmios e as metas mudam em consonância com a volatilidade da sociedade de consumo; a subjetividade não é dada de antemão e tampouco fixada, como na sociedade disciplinar, que o fazia da família à escola, da escola à caserna, da caserna à fábrica (DELEUZE, 2013); na sociedade controlada, opostamente, a produção dos sujeitos é dinâmica, se faz em todos os espaços e simultaneamente, solapando a configuração dentro/fora que representava as disciplinas existentes nos quartéis, nas prisões, nos colégios, nos hospitais, etc. Michael Hardt (2000) escreve que a subjetividade é artificial, posto que a formação permanente obriga cada indivíduo à receptividade de começar do zero inúmeras vezes e realizar seguidos processos de desaprendizagem; o molde sugerido, afinal, é aquele da destruição criativa e da acumulação flexível, logo as inovações não podem parar e devem orientar-se para o crescimento dos lucros e a perenidade do consumo.

O que mais nos interessa, entretanto, é como que os rebatimentos engendrados pelos mecanismos de uma sociedade de controle alcançam os dispositivos escolares. Uma teia vai ligando-se à outra e, com isso, as condições de possibilidade para a transição da disciplina ao controle advêm do pós-fordismo e dão ensejo às teorias neoliberais. Portanto, o que o discurso pedagógico de certa forma o faz, ao acompanhar esses processos, é defender a formação permanente como mola propulsora de valorização dos espaços escolares; da mesma forma, tende a construir técnicas que façam da avaliação uma prática continuada, ao invés dos exames de terminalidade específica que instituíam as normas e classificavam os discentes de um estágio ao outro de desenvolvimento. É dessa lógica que vemos ascender, Deleuze explica (2013), a “[...] introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (p. 229), a emergência de uma “[...] terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário” (p. 220).

O que acaba sendo o nó górdio dessa questão - e que poderia ser até mesmo considerado contraditório - é que as pedagogias progressistas acabam por legitimar a presença dos mecanismos neoliberais e das técnicas de controle evocados pela acumulação flexível. Malgrado possuam uma roupagem inocente e guiada por boas intenções - “[...] produzir crianças, homens e mulheres conscientes, livres, críticos, emancipados, desalienados, essencialmente humanos, etc.” (CORAZZA, 1995a, p. 15) -, esses discursos alimentam a formação continuada, o consumo interminável e a aprendizagem permanente. Há nisso tudo, paradoxalmente, “[...] uma salada mal-digerida de intenções progressistas com argumentos marcadamente conservadores” (COSTA, 2013, p. 61).

A utopia de se oportunizar por meio da educação a formação de sujeitos críticos na verdade termina por se alinhar às necessidades da economia, provisórias; já a apregoada autonomia, quando instigada em excesso, acarreta um individualismo conveniente à competitividade e à meritocracia dos organismos de controle neoliberais. É por isso que algumas das prescrições dessa linha pedagógica pressionam os alunos para que opinem “[...] sobre qualquer assunto; querendo que eles sejam livres e autônomos; que possuam muitos objetos de satisfação; que tenham teorias sobre tudo; que assumam posições; que saibam se governar” (CORAZZA, 1995a, p. 35), afinal tais atitudes configurariam uma entrada com maior confortabilidade nos jogos econômicos contemporâneos.

Saviani (1999) explica que muitos dos princípios reguladores que regem as pedagogias progressistas contemporâneas já haviam sido engendrados pelas matrizes da Escola Nova. Segundo esse autor, o espírito presente nesse movimento, para o qual a aprendizagem se daria por meio do ato de resolver problemas, estaria na base do ensino por competências e habilidades, uma proposta habilmente defendida por autores com considerável entrada nas discussões educacionais, como Philippe Perrenoud, Antonio Zabala e Lino de Macedo. Essa definição, explicada pela premissa de que os alunos devem ser exortados a mobilizar conhecimentos interdisciplinares para a resolução de problemas diversos, não seria uma ideia inédita na educação, mas uma ponta de lança que vem sendo elaborada desde meados do século XX e que, no momento em que escrevo este trabalho, referenda a macroestrutura do sistema de avaliação nacional de ingresso no Ensino Superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2009).

As pontes que estabelecem a comunicação entre as competências e habilidades e as pedagogias da Escola Nova podem ser compreendidas pela utilização do lema “aprender a aprender”, uma linha de raciocínio nada recente e que, como vimos, é presença cativa nos textos sobre ensino de Geografia do *Boletim Geográfico*. Embora se abrigando no pensamento marxista (uma grade de inteligibilidade que aqui não estou utilizando), Duarte (2001) explica como esse fundamento se mantém e permanece não apenas atual, como também conveniente à acumulação flexível.

Para esse pesquisador, o eixo condutivo do “aprender a aprender” é a premissa de que o ensino deve estar subordinado à aprendizagem e, por isso, as necessidades dos alunos estariam um degrau acima dos conhecimentos objetivos; dessa forma, a transmissão dos conteúdos é parcialmente negada, através de uma pedagogia de interesses que dilui o papel da escola na sua função de ensinar. Newton Duarte coloca que esse trabalho pedagógico sustenta a dominação burguesa pelo obscurecimento da ideologia, inviabilizando o acesso à verdade universal que possibilitaria a revolução proletária e socialista: esse raciocínio extrapolaria e iria de encontro à

postura de trabalho de trabalho que estou desenvolvendo. Entretanto, o que podemos extrair dessa visão é que o “aprender a aprender” institui relações de poder sob o verniz do empoderamento discente e da construção do saber crítico e dinâmico; ao fazê-lo, prepara “[...] os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2001, p. 29). É por isso que, na arena das reformas educacionais, ele acaba por tornar-se uma espécie de mantra que a maioria não se permite discordar, ou não ousaria fazê-lo. O “aprender a aprender” alimenta o regime de verdade evocado pela economia de mercado neoliberal, tal como o pressuposto da formação permanente que é tão interessante à sociedade de controle. O conhecimento deve ser utilitarista e, como tal, descartável, posto que a utilidade advém da necessidade, e essa é reelaborada pela inovação tecnológica e a destruição criativa; a justificativa que mascara esse pressuposto, entretanto, é a de que a sociedade está em constante mudança e que a escola deve preparar os alunos para acompanhá-la. É devido a isso que é amplamente difundida a ideia de que o conhecimento não seria o principal elemento a estar presente no currículo, mas sim maneiras através das quais os alunos pudessem adaptar-se aos arranjos e rearranjos dos processos produtivos.

É interessante identificar que aprender, nesse pressuposto, significa submeter-se às condições do meio e, por isso, haveria inclusive um sustentáculo teórico robusto referendado pela epistemologia genética piagetiana, segundo a qual a inteligência é um órgão cuja função principal é a sua engrenagem adaptadora. Assim sendo, muitas das pedagogias progressistas alinhar-se-iam aos ditames da acumulação capitalista flexibilizada, afinal os ventos do mercado mudam constantemente de direção e cabe à força de trabalho acompanhá-los ou estar disposta “[...] a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante” (DUARTE, 2001, p. 80).

Também seria apropriado tomar a concepção espontânea de construção do conhecimento, catalisada pela Escola Nova, como uma prova da amplitude do pensamento neoliberal nos diversos campos da vida cotidiana, abrangendo aqui o discurso pedagógico. Isso porque o neoliberalismo concebe os efeitos da economia de mercado como resultados de leis e mecanismos naturais, que se aplicam também aos jogos econômicos. Nesse sentido, quando uma concepção educativa centra a aprendizagem no desenvolvimento e no interesse do aluno, tanto se estreita à lógica da liberdade para competir e consumir quanto aponta que aprender é uma atividade natural cuja construção é inevitável. Por conseguinte, concebe-se que a “[...] formação dos seres humanos é um processo também espontâneo e natural, cabendo à escola apenas a

tarefa de fornecer as condições para que se estabeleçam os mais variados tipos de interação” (DUARTE, 2001, p. 147).

Mas essa tendência de submeter a análise da sociedade aos mecanismos naturais da economia acaba instigando um ideal de liberdade que pode funcionar para justificar o sucesso e o fracasso dos diversos processos de ensino e aprendizagem. Afinal, como a razão de Estado se volta para a construção de condições que tornem os sujeitos competitivos, isso significa, também, que a classe docente é inserida no jogo da economia, e que, portanto, alguns lograrão êxito e outros não. É nessa linha de raciocínio que os modelos de boas e más escolas, bons e maus professores, tendem a ser promovidos pelos órgãos estatais e/ou os meios de comunicação; como a liberdade é centrada no indivíduo, esse deve ser responsável pela situação a qual se encontra e procurar solucionar seus problemas; como explica Connel (2013, p. 19), “O efeito amplo desse mapa das questões tem sido o de localizar o problema nas cabeças dos indivíduos e nos erros das escolas que os servem. As virtudes das outras escolas são simplesmente tomadas como dadas”.

Nessa lógica, a imagem que se quer do professor contemporâneo, pelo viés neoliberal, é a mesma que escorrega para todos os outros eixos da economia capitalista. Tal como o trabalhador tem que estar preparado para a mudança de ocupação e o desemprego estrutural, o aluno para uma sociedade em constante mudança, e o consumidor alerta e desejoso de um novo produto, o professor mais que perfeito é aquele que está treinado para “[...] conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças” (DUARTE, 2001, p. 198), não porque sejam as melhores, mas sim devido ao fato de atenderem às temporárias exigências econômicas, políticas e sociais do capitalismo contemporâneo. Trata-se de uma premissa reverberada através de slogans, que não só ditam o discurso pedagógico como referendam os arranjos dos sistemas de ensino; a autonomia que se espera que seja construída entre os alunos, conseqüentemente, estreita-se aos anúncios da qualidade total, da flexibilidade produtiva, da formação polivalente e da descentralização diretiva (FRIGOTTO, 2013); das palavras “[...] escolha, eficiência, direitos (do consumidor), excelência, padrões” (SILVA, 1995, p. 244).

O “aprender a aprender” alimenta a reprodução do capital e, portanto, arranja abrigo na maior parte dos discursos sobre economia, sendo eles à direita ou à esquerda dos jogos políticos, posto que possui na sua proposta de aprendizagem significativa um dispositivo dinâmico de moldagem aos requisitos específicos de qualificação da força de trabalho. Na contemporaneidade, a carga valorativa atribuída à qualidade dos produtos, à produção de bens menos *standardizados* e em menores quantidades acarreta um enfraquecimento dos elementos fordistas, demandando em sentido oposto um indivíduo conversível, com maior capacidade de iniciativa e apto ao trabalho

em equipe. É daí que se distribui, conforme pontua Gentili (2013, p. 230), o “[...] exacerbado discurso dominante de articulação do universo educacional e o do universo do trabalho que, defendido no plano teórico pelos que postulam uma neoteoria do capital humano, se tem expandido como a única nuance a partir da qual se pode (e deve) avaliar os efeitos ‘práticos’ da educação no mundo contemporâneo”.

Esses elementos de transição renderam apontamentos interessantes por parte de Lyotard (1988), para o qual desde o início da segunda metade do século XX estaríamos entrando num período em que o eixo da educação desloca-se do idealismo puro e do discurso moral para a formação de competências. Segundo o filósofo francês, a economia de mercado alavancada pela acumulação flexível solicita às escolas e às universidades que forneçam trabalhadores habilidosos nos jogos econômicos da competição e, destarte, ser competente é uma característica que não pode ser desenvolvida unilateralmente pela ação dos professores, que, mais do que ensinar, devem oportunizar as condições para que os estudantes adentrem nos postos pragmáticos e efêmeros existentes nas instituições empresarias. Sobre isso, Jean-François Lyotard tece interessantes críticas sobre a interdisciplinaridade que, na sua visão, estaria servindo a uma construção do conhecimento que não é a “[...] da realização da vida do espírito ou da emancipação da humanidade; é a dos utilizadores de um instrumental conceitual e material complexo e dos beneficiários de suas performances” (1988, p. 94). Com efeito, mais valeria pensar a sua introdução na escola como uma atividade com o objetivo de aprimorar o trabalho em equipe, cuja organização em “[...] grupos preocupados com projetos específicos, sem os antigos níveis hierárquicos de administração” (POPKEWITZ, 1998, p. 124) desenvolveria ambientes sensíveis às demandas do consumidor.

Também não passou batido nas análises de Costa (2009) a importância que vem sendo atribuída nas últimas décadas à formação de competências nos espaços escolares. Conforme nos sugere esse autor, o eixo da competência, ancorado no “aprender a aprender”, é prescrito como solução tanto nos cursos de formação inicial e continuada de docentes quanto nos processos de aprendizagem que cercam os estudantes nos diversos níveis de ensino; no entanto, o que pouco se faz é pensa-lo como uma continuidade da teoria do capital humano desenvolvida pela Escola neoliberal de Chicago, portanto meritocrático: não apenas uma performance no jogo econômico, mas o estabelecimento de uma sociedade hierarquizada cujo “[...] status de cada um é determinado, em última instância, pelo grau e pela qualidade de capital humano que foram acumulados através da educação” (COSTA, 2009, p. 183).

O que vai sendo edificado é uma continuada personalização do aluno que, no centro da aprendizagem, deve receber oportunidades para aperfeiçoar sua comunicabilidade, capacidade de

criação autoral e expressão. É uma educação que se adequa aos interesses e características do estudante e não o contrário; ao fazê-lo, empreende elementos artificiais e tecnológicos que instigam essa customização individual, em estreita relação com o mercado de trabalho e o consumismo, um tecido social “[...] cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar” (VARELA, 1999, p. 103).

Essas pedagogias justificam sua existência pelos conceitos provenientes da ordem construtivista (as chamadas pedagogias *ps*). Assim, são coloridas com um verniz científico, uma verdade experimental que pode comprovar que o aluno aprende de tal forma a partir de tal condição. Nesse ponto, sua atratividade reside nas garantias de aprendizagem que pode consolidar, na validade de “[...] uma história de constante progresso, em direção a formas mais precisas, adequadas e científicas do sujeito psicológico” (SILVA, 1998, p. 11). A certeza segura dada pelos caminhos construtivistas seria semelhante à passagem de um estado metafísico ao estado positivo de construção do conhecimento (VARELA, 1999), ou mesmo, como diz Vieira (1998), uma *conversão religiosa*, de uma prática empírica a uma ação pedagógica validada.

Com efeito, elas produzem, no seio do seu evolucionismo científico, uma corrida de acompanhamento das suas inovações, que se traduzem nas perenes formações de professores e nas sucessivas recapitações profissionais, momentos nos quais os mecanismos de controle teriam a chance de se reafirmar, posto que através da distribuição de uma verdade científica sobre o aluno e a sua educação, funcionam para “[...] desacreditar e deslegitimar outras formas de descrição, análise e intervenção educacionais” (SILVA, 1998, p. 13).

Existe um estreitamento considerável entre as pedagogias psicológicas e a emergência dos regimes neoliberais. Silva (1998) afirma que a pretensão à liberdade e à emancipação das teorias piagetianas ou pós-piagetianas se adaptam tanto à economia de mercado quanto à doutrina do Estado mínimo. Afinal, elas prescrevem o modelo almejado de um “novo professor”, que é “[...] flexível, sensível às mudanças e age com maior autonomia na busca de soluções para os problemas sociais” (POPKEWITZ, 1998, p. 101). Quem ousaria colocar em suspeita a formação de um profissional com essas características? De modo que na hegemonia do construtivismo na Pedagogia contemporânea reside uma vontade de deslegitimar o ensino tradicional. Isso porque se a epistemologia genética centra o desenvolvimento no indivíduo e como ele progrediria através de estágios, a educação dirigida à totalidade da classe estaria no sentido contrário à evidência científica. Portanto, caberia aos profissionais da educação que, uma vez armados de dados cientificamente provados, construíssem possibilidades cujos efeitos tornassem as classes “laboratórios” (WALKERDINE, 1998); por conseguinte, uma educação que se faz por atividades semelhantes a jogos.

A premissa da classe laboratorial abriu duas forças discursivas. A primeira delas é que a pedra de toque do ensino concerne às possibilidades colocadas pela escola para que os alunos possam solucionar problemas utilizando conhecimentos interdisciplinares. A segunda é como fazer com que os professores se alinhem a essa lógica, como possibilitar a atualização dos seus saberes e a reflexão sobre suas didáticas.

De início, estamos assistindo ao longo das últimas décadas ao recrudescimento de pedagogias que, voltadas para a criança, edificam transformações nos espaços das escolas com o intuito de intensificar a motivação, por um lado, e a independência, por outro. Varela (1999) refere-se aos recursos lúdicos e tecnológicos, jogos simulados e realidades virtuais que buscam resolver problemas da vida social; para essa autora, a transmissão de saberes fica em segundo plano e os espaços escolares seriam, muitas vezes, semelhantes a “[...] parques de alucinado entretenimento” (p. 104-105). Já um autor como Veiga-Neto (2002b) aponta uma outra perspectiva a ser analisada, entremeada por uma relação de consumo entre sujeito e ofertas de mercadorias: com esse pressuposto, a engenharia curricular que centra o conhecimento na liberdade de escolha do educando acabaria por exortar a cultura do descarte, da transitoriedade e do individualismo.

Alfredo Veiga-Neto (2002b) cita, nessa direção, os temas transversais em sala de aula, ancorados na interdisciplinaridade necessária às empresas; a matrícula eletiva por disciplinas, cuja consequência é a perda da identidade das escolas e uma subsequente despolitização, pois é transformada em um não-lugar; por fim, há um espaço privilegiado preenchido pelas pedagogias de projetos, que permitem ao aluno escolher, dentro de uma gama de conteúdos a priori delimitados, aqueles que mais lhe interessa. O conjunto dessas invenções curriculares, conseqüentemente, transformam o “[...] o longo prazo (de recebimento da recompensa) em curto prazo, produzindo uma satisfação imediata. O tempo contínuo da escola disciplinar torna-se assim um tempo pontilista, marcado pela sucessão de projetos e mais projetos” (VEIGA-NETO, 2013, p. 37).

Seja como for, o ponto de chegada continuaria sendo o lema do “aprender a aprender” elencado pela Escola Nova, só que ressignificado pela ótica neoliberal; tratar-se-ia de uma gestão de capital humano que instiga o aluno a tornar-se empresário de si mesmo, “[...] sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si” (VEIGA-NETO, 2013, p. 38).

Essas linhas de trabalho docente são colocadas como as melhores e com maior eficiência operacional, porque centralizam suas ações na vontade do estudante que, enquanto isso, torna-se autor da construção do conhecimento; por outro lado os conteúdos passar a valer pela

significância rápida, o “sentido” que podem evocar, acarretando nos discursos pedagógicos, como coloca Veiga-Neto (2012), uma visível *conteudofobia*; ou a ideia-chave de que “A iniciativa individual e o processo de aprender a aprender são muito mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação” (COSTA, 2009, p. 182). Com o aumento da popularidade das pedagogias ativas e psicológicas na esfera educacional, as metodologias que visam orientar o trabalho docente modificam as funções desses sujeitos, que do papel de transmissores de saberes devem deslocar-se para o lugar de *gestores de competências* (VEIGA-NETO, 2013).

Esse profissional, que Popkewitz (1998) alcunha como o “Novo Professor”, deve possuir características que o façam agir de maneira autônoma, congruente à corporificação de um trabalho por vezes proponente e em outras solucionador de problemas, tanto dentro do contexto da sala de aula quanto na configuração do local escolar. O discurso que se hegemoniza busca fortalecer essas medidas pelo viés de programas construtivistas que “[...] constroem os professores como sujeitos que agem com um certo grau de autonomia e flexibilidade” (POPKEWITZ, 1998, p. 116). É por isso que lemas relacionados à autoconfiança, solução de problemas e disposição para sempre estar aprendendo não são retirados dos discursos pedagógicos, mas, ao contrário, tornam-se intensificados.

No meio de tudo, o que podemos concluir é que seja pelas mãos da arte neoliberal, seja pelas mudanças do tempo e do espaço engendradas pela acumulação flexível, os ideais projetados tanto de professores quanto de alunos os concebem como “[...] pessoas capazes de resolver problemas, como constituídos de ‘subjetividades’ flexíveis, cujas fronteiras estão continuamente mudando” (POPKEWITZ, 1998, p. 120). Seguindo esse fio é que podemos, igualmente, localizar no interior dessas práticas o incremento da chamada *cultura do empreendedorismo* (COSTA, 2009), que se infiltra nos sistemas educacionais com o objetivo de, a partir de determinados valores econômicos de procedência neoliberal, instigar a formação do sujeito microempresário, que investe sobre si mesmo, toma decisões, assume riscos e realiza cálculos, prognósticos e planejamentos; “[...] transmuta-se, assim, num indivíduo micro-empresa: Você S/A” (COSTA, 2009, p. 177).

É difícil identificarmos algum projeto educacional que não esteja sendo, de alguma maneira, tributário dessa normatividade econômica-empresarial. É fácil perceber que algumas das suas principais alavancas – como a inovação, o espírito de mudança, o senso de oportunidades e a pró-atividade – são características que servem tanto ao discurso político e moral do progresso, quanto a aqueles acerca do desenvolvimento sustentável e do bem-estar coletivo. Isso tudo ratifica o argumento de que, bem além de um mero princípio de economia, o neoliberalismo é

uma *visão de mundo* e um *compromisso político*, logo rebatê-lo é uma tarefa mais complexa. Suas práticas servem a qualquer projeto de Estado, seja para fortalece-lo, seja para conservá-lo.



Na minha leitura, dois polos argumentativos sustentam a *ordem do discurso geoescolar*. O primeiro deles advém dos imbricados jogos de poder alavancados pela arte neoliberal, seja ele de se governar ou de se viver. Como não estou lidando com marcos temporais ou origens fundacionistas, mas com condições de possibilidade, no meu entendimento muito do que é escrito, dito e pensado sobre educação na contemporaneidade encontra abrigo no esfacelamento dos mecanismos da sociedade disciplinar que bem serviram à razão de Estado moderna, à Modernidade, e mesmo à economia de mercado da produção em massa. É por isso que fui do presente ao passado, e do passado ao presente, para assinalar que não existira uma ruptura entre um Estado máximo e um Estado mínimo, entre o liberalismo e o neoliberalismo, entre uma escola de disciplina e uma escola de controle: mais do que tudo isso, trata-se de uma continuidade, com sobressaltos, inversões, mudanças de postura. No complexo jogo entre a acumulação flexível do capital, as escolas neoliberais e a economia de mercado, algo estava acontecendo. E o ensino de Geografia percebeu isso – talvez porque não houvesse, a rigor, outra opção a não ser fazê-lo.

Então, no polo representando pela emergência de uma sociedade de controle, tentei colocar em debate algumas das consequências dessas relações de poder e saber nos espaços escolares. Pelo viés de inúmeras ações e conselhos didáticos – o “aprender a aprender”, as pedagogias de projetos, a cultura do empreendedorismo, o ensino por competências e a gestão de problemas – penso ter discutido algumas das pontas de lança que subsidiam as reformas e políticas educacionais contemporâneas. Um exercício de memória, ou um retorno às páginas da Parte II desta tese, vai provavelmente deixar mais nítido como a Geografia escolar não de hoje já prescrevia parcialmente essas práticas pedagógicas e regulamentos institucionais.

Entretanto, a *ordem do discurso geoescolar* não se ratificaria de modo tão seguro se não estivesse interligada a linhas discursivas de maior amplitude, que tanto a sustentariam como ditariam o ritmo das práticas a serem seguidas. Seria reducionista asseverar que a formação discursiva evocada no *Boletim Geográfico* foi tributária somente da economia de mercado – essa, de fato, lhe atribuiu as condições de possibilidade para a sua organização estratégica. Mas no interior do discurso havia um espírito que o animava, justificando seu direcionamento e tudo que ele

propunha; um conjunto de princípios moralizantes que faziam com que algumas recomendações, apesar dos pesares, parecessem valer a pena.

Vale que se tome a *ordem do discurso geoescolar* como uma atividade que, simultaneamente, está dentro e fora da Modernidade. O primeiro polo foi o resultado da tentativa de avançar por cima dela. Mas o que veremos agora é um pagamento de tributo aos ideários modernos, que complementam a emergência daquele polo inovador. Pois o enunciado da Modernidade também é o da renovação e isso, sabemos, é um pressuposto que não sai da agenda do capitalismo.

Segundo polo: O projeto renovador

Ao me referir a um determinado projeto renovador como princípio organizador do ensino de Geografia estou me atracando nos portos específicos do mundo moderno. Desse jeito, o que parece produtivo é pontuar que muitos dos discursos cujos fundamentos operacionalizamos até os dias atuais podem ter procedência naquele período europeu entre o final da Idade Média e os primórdios da era moderna. Um conjunto de mudanças através das quais o feudalismo foi deslocando-se para um sistema capitalista de troca e produção; uma série de inovações técnicas inventadas, como a imprensa e a codificação de informações; transformações políticas, implicando na formação de estados-nações regularmente centralizados e com uma configuração delimitada de administração e tributação; o incremento das comunidades imaginadas aos quais se refere Benedict Anderson e a construção das identidades nacionais, ou a emergência do uso legítimo da força pelo soberano, dentro de um determinado território (THOMPSON, 2013). A multiplicidade desses efeitos implicou uma nova rede de atividades alargadas aos eixos da economia, da sociedade, da política e da cultura. Não caberia e nem seria necessário me debruçar em minúcia sobre essas consequências. O que se aproxima do meu objetivo é colocar em suspensão quais relações de poder microfísicas iriam advir dessas passagens contingentes e darem condições de possibilidade aos principais discursos da Modernidade – isto é, “[...] a delimitação de um recorte, identificação das linhas força, avaliação das categorias em jogo” (MAFFESOLI, 2003, p. 38); por consequência, aproximar-me dos mecanismos que foram sendo empreendidos em meio à sociedade disciplinar à qual se referia Foucault: formações discursivas em imanência que instituem regimes de verdade e visibilidade. O discurso também é um formidável instrumento capilar de poder, e compreendê-lo significaria localizar as estratégias para participar de um determinado jogo e, ao mesmo tempo, dos estrategistas que nele estão envolvidos; a descrição das estratégias do discurso reside nas suas próprias práticas. São elas que,

“[...] localizadas em tecnologias e em diversos lugares separados, que encorpam literalmente aquilo que o analista tenta compreender” (DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 205).

Com essa linha de raciocínio, podemos tomar os discursos, ao se distribuírem à guisa de difração, enquanto formados por subconjuntos que, embora compartimentados, mantêm a unidade discursiva. Isso se daria através dos campos estratégicos que eles performativam, instâncias de escolha e decisão, permitindo agregar certas teorias e excluir outras. É preciso estar atento a quais práticas foram evidenciadas e tidas como adequadas/apropriadas e, na esteira desse processo, foram responsáveis por expulsar o que lhe eram estranhas. É preciso perguntar: como um discurso ocupa o lugar de outro? Quais são os critérios reconhecidamente verdadeiros e falsos em uma proposição? O que é prescrito como certo e errado em uma dada época? Por conseguinte, investigar como um discurso “[...] não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar” (FOUCAULT, 2008a, p. 31).

Quando coloco que a *ordem do discurso geoescolar* coloca um pé na governamentalidade neoliberal, e o outro nas narrativas da Modernidade, o que estou dizendo é que na configuração interna se organiza um leque negativas e afirmativas que parecem contrastar, mas que, a rigor, tem um alicerce básico. É essa âncora motriz que me parece apropriada para entender como discursivamente ocorrem as ressonâncias subjacentes ao ensino de Geografia.

Pedirei auxílio aqui a alguns pesquisadores nessa tarefa de identificar uma prevalência de ideias no que assinalamos como Modernidade.

Canclini (2013) sintetiza os movimentos básicos constituintes da era moderna através do que chama de projeto básico, que se desenrola através de quatro eixos, subprojetos.

A Modernidade abarca um projeto *emancipador*, cuja centralidade reside no movimento de racionalizar a vida social nas cidades, por meio de um estímulo ao individualismo e a autonomia.

A Modernidade institui um projeto *expansionista*, no momento em que ativa potencialidades para impulsionar o conhecimento sobre a natureza e a sociedade, o que é representado pelas “descobertas científicas”; isso é feito em cima da melhor produção, circulação e consumo de bens materiais e imateriais, que constituem a base de expansão do capitalismo em vista do aumento da lucratividade.

Néstor García Canclini aponta também um projeto *renovador*, uma incessante cultura da inovação e aperfeiçoamento de produções diversas, da ciência à indústria, da arte ao espaço: é necessário reformular de tempos em tempos os pilares sociais, para que a seta do consumo não seja estagnada ou mude de direção.

Por fim, o que serve como argumento aos três movimentos anteriores é um projeto *democratizador*, entronizado pela ideia de que os pressupostos catalisadores da Modernidade levariam à humanidade às mais altas evoluções morais e racionais. Essa premissa está presente na maior parte dos programas científicos, nas fundações a serem criadas, na reforma dos sistemas educativos e até mesmo na diversidade das políticas ideológicas governamentais ao longo dos últimos séculos, quer sejam elas as liberais, as socialistas, as associações independentes e não-alinhadas, o terceiro setor, etc.

Associadas, essas normativas constituem a complexidade que é o projeto da Modernidade, instituindo, de acordo com Canclini (2013, p. 33), “[...] um regime estruturado por suas questões específicas – o conhecimento, a justiça, o gosto – e regido por instâncias próprias de valor, ou seja, a verdade, a retidão normativa, a autenticidade e a beleza”.

Outra interpretação realizada acerca dos elementos balizadores da Idade Moderna é impulsionada por Michel Maffesoli, para quem essa era pode ser representada por meio do que chama de “tríade fundadora”, evocada pelo *Indivíduo*, a *História* e a *Razão*.

Segundo Maffesoli (2003), a primeira característica da tríade concerne à invenção do indivíduo, que passa a ser reconhecido como um sujeito autônomo e pensante; essa premissa significa uma linha que coloca a razão como alavanca no desenvolvimento da humanidade, uma direção inexorável baseada numa força teleológica.

Essa ideia-força do indivíduo, por sua vez, alimenta a construção da historiografia, ilustrada pelos relatos e narrativas triunfantes, “[...] a grande marcha real do Progresso, desenvolvimento rumo ao Espírito absoluto, graças aos quais a humanidade realizaria a sua reconciliação consigo mesma” (MAFFESOLI, 2003, p. 41). Isso significa pensar a sociedade a partir de degraus comparativos, das comunidades bárbaras e obscuras até as mais civilizadas e avançadas. O progresso é projetado como um fim último que todos devem alcançar.

Finalmente, Michel Maffesoli conjuga o Indivíduo e a História ao eixo da Razão, a “deusa-mãe” da trindade fundadora da Modernidade, aquela que dá abrigo ao sujeito que pensa e desenvolve suas atividades na arena da História. A racionalidade empreendida, embora abstrata, é reconhecida como sagrada, um poder advindo da tecno-estrutura que intenciona prover as necessidades humanas e corrigir os defeitos sociais; aperfeiçoar a sociedade tendo em vista uma grandeza almejada e a totalidade de um destino. Em outro texto (2010), Maffesoli continua as críticas a esses elementos, interrogando as expressões evocadas pelo universalismo, caracterizadas como verdadeiros mitos – o Progresso, a Igualdade, a Humanidade –; expressões moralizantes e deformantes, irrigadas por um contínuo dever-ser capitaneado pelas ladainhas rivalizantes entre o

“[...] Bem e o Mal, o Verdadeiro e o Falso, o Justo e o Injusto, o Perfeito e o Imperfeito, a Civilização e a Barbárie” (MAFFESOLI, 2010, p. 49).

Outros dois autores que dialogam congruentemente com a visão de Maffesoli a respeito do discurso moderno são Gianni Vattimo e Bruno Latour.

Para Vattimo (2003), a tradição moderna fincou sua estaca inteligível tanto num significado quanto numa direção que seriam unitárias. Imbricados, formaram uma sólida ideia, alavancada pela cultura ocidental, segundo a qual essa se considerava como o “[...] nível mais evolutivo alcançado pela humanidade em geral e, baseado nisso, sentia-se chamada a civilizar, mesmo a colonizar, converter, submeter todos os povos com os quais entrava em contato” (VATTIMO, 2003, p. 49). Nesse sentido, prevalecia o raciocínio de que as ações históricas caminhavam num sentido progressivo, guiado pela razão providencial, através da qual se poderia chegar à última das perfeições.

Já Latour (1994) apregoa que ao nos referirmos à Modernidade, acabamos por atracar no porto da dicotomia entre um passado arcaico e estável e um futuro racional e evoluído; assim, é empreendida a noção de ruptura, que demarca o tempo através de uma série regular de datas, graças ao qual os acontecimentos são sendo imaginados sucessivamente do atraso ao progresso. Bruno Latour assinala a presença de uma flecha temporal irreversível, cuja direção escolhida pelo viés modernizador significa a saída de uma dada idade das trevas rumo à verdade científica do melhor dos mundos; nesse rumo, o que não o acompanha passa a ser reconhecido como irracional e/ou conservador. Pensar a Modernidade pela seta irreversível deslocada da decadência ao progresso, eis a interpretação chave realizada por Bruno Latour, ainda que esse antropólogo procure ser enfático em afirmar que, na essência, o projeto moderno foi algo nunca realizado. No entanto, a lógica dual do estático e do dinâmico, do atraso e do progresso, da conservação e da evolução são linhas que nos acompanham nas práticas sociais, o que leva Latour (1994) a afirmar que “Quem nunca sentiu vibrar dentro de si esta dupla potência, ou quem nunca foi obstinado pela distinção entre o racional e o irracional, entre falsos saberes e verdadeiras ciências, jamais foi moderno” (p. 41).

Outra analogia que também gosto é aquela discutida por Compagnon (1999): para ele, passar por entre as palavras da Modernidade significa compreendê-las utilizando cinco características primordiais: a *superstição do novo*, a *religião do futuro*, a *mania teórica*, o *apelo à cultura de massa* e a *paixão da negação*. O que amarra esses elementos - cuja constatação feita por Antoine Compagnon é de que seriam paradoxos - reside na sua organização por rupturas, pois na medida em que a era moderna supõe um desencaixe com o passado, a tradição que acaba se desenvolvendo é aquela que, a todo momento, deve praticar negações. Entretanto, essa tradição

de descarte acaba se constituindo numa aporia, pois se o futuro é idealizado como ponto de chegada, na medida em que quebramos continuamente o presente, abrimos mãos de conservar o que foi feito e, por conseguinte, continuamos sempre em movimento. É daí que esse autor coloca que a Modernidade seria uma ilusão, pois acaba elaborando estruturas discursivas que se voltam contra si mesmas (COMPAGNON, 1999).

O que estamos constatando é que, embora sejam diferentes as filiações desses autores que estou colocando em diálogo, eles parecem apontar a Modernidade a partir de um mesmo fio condutor, um traço específico que a caracteriza. Trata-se, com efeito, de tomar a sociedade como temporária, passível de correção e com um apregoado futuro a ser alcançado mediante a superação da série de transtornos que obstaculizam o progresso; “Um esforço a mais, uma façanha maior da razão, e a harmonia haveria de ser alcançada – para nunca mais se perder” (BAUMAN, 1997, p. 13). Graças a tal princípio, poder-se-ia medir os espaços sociais utilizando valores de distância entre o que o mundo que se tem e o mundo que se quer. No “fundir a fim de solidificar” ao qual se refere Zygmunt Bauman (2010), haveria como, de alguma maneira, países e povos em desenvolvimento deixassem algum dia de sê-lo? Eis a contradição internalizada nessa grande narrativa. Com essa memorável base, pensadores como Canclini, Latour, Maffesoli, Vattimo e Compagnon, cada um à sua maneira, nos deram perspicazes perspectivas para compreendermos temporariamente o cenário moderno. São elas que me permitem sinalizar o segundo polo da *ordem do discurso geoescolar*. Tributária da Modernidade e sua solidária funcionária, essa formação discursiva alimenta nos seus jogos de poder e saber a maioria dos traços e linhas condutivas discutidas por esses autores. Mas, para organizá-las enquanto discurso, e utilizando as grades interpretativas que vim descrevendo nas últimas páginas, uma pequena síntese de tudo isso é necessária. Nesse ponto, vou valer-me de pontos concluintes sobre os ditames da Modernidade para, daí então, entranhar-me nas consequências perante o ensino de Geografia.

Destaco dois fundamentos, que estabeleço como instrumentos para prosseguir a análise: um deles é trabalhar a partir dos três elementos recorrentes no discurso moderno resumidos por Gomes (1996), isto é, o *caráter de ruptura*, a *imposição do novo* e a *pretensão de alcançar a totalidade*. O outro é pensar o que deve sair de produtivo de tudo isso, o caráter teleológico, que institui a *promessa*; Lemert (2000) aponta, panoramicamente, o progresso econômico, a igualdade social, a libertação da miséria e a paz como os principais estados finalistas que foram prometidos pelo discurso da Modernidade.

Com essas duas frentes investigativas, o que estou querendo dizer é que para além da *ordem do discurso geoescolar*, seria recomendável concatená-la à veia da Modernidade cuja materialização por intermédios das narrativas-mestras do Iluminismo parece vir dando as cartas

nas pedagogias progressistas. Pois a metodologia empregada – *romper, impor, totalizar* – e a justificativa submetida (o melhor dos mundos), são fundamentos que nos fornecem muitos dos faróis para entender o que vem sendo pensado, escrito e dito sobre educação na contemporaneidade.

Bastaria que levássemos em conta, nesse contexto, a constante referência negativa às práticas pedagógicas antigas e/ou tidas como tradicionais para termos em mãos guias de conduta de como deve ser a melhor e atualizada aula no início do século XXI. Sabe-se que muitas das propostas educacionais visam a substituição do passado por modelos didáticos adaptados ao tecido social do presente. É preciso, portanto, negar o existente e comprovar a sua insuficiência, mudando radicalmente o cenário que está posto e vertê-lo em prol de um novo eixo de desenvolvimento. As novas competências do professor, o lastro que dá sustento às “boas práticas” e as medidas didáticas referendadas por campos diversos de saberes conjugam-se como substratos de uma prescrição pedagógica estruturada em progressão, mediante “[...] a qual o avanço e a mudança são sempre elementos necessários. O resultado é uma cadeia de derivações na qual substituições consecutivas e progressivas são regularmente estabelecidas. O ‘novo’ torna-se sinônimo de legítimo e, em seu nome, busca-se uma gama de justificativas” (GOMES, 1996, p. 49). Por outro lado, com o auxílio das psicologias educacionais ou da introdução do estudo das neurociências nos discursos pedagógicos, o valor do conhecimento científico racional se mantém num lugar privilegiado, pois se acredita que esse pode permitir, pelo método, um saber objetivo, imediato e universal, permitindo afinar a sintonia entre um mundo sensível e um mundo inteligível, entre a prática e a teoria, com uma servindo de catapulta à outra, e vice-versa. É na operacionalidade desses cursos sucessivos que pode ser impulsionada a linear marcha em direção à totalidade.

Tanto Silva (1995) quanto Veiga-Neto (2012) enfatizaram as causas e as consequências da inserção do projeto da Modernidade na configuração do discurso pedagógico preponderante. O primeiro deles coloca que a escola, notadamente a pública, constitui um exemplo da presença dos ideários iluministas nos seus objetivos cotidianos: trata-se de promover as condições para que os alunos desenvolvam sua autonomia e livre-pensar, fazendo uso de instrumentos diversificados cujos resultados, pela ciência e pela razão, darão ensejo à emancipação política e à liberdade social, à cidade e ao universalismo (SILVA, 1995). A escola transformou-se não apenas num veículo de distribuição do projeto moderno de sociedade, pois ao centralizar nas suas prerrogativas os ideários da justiça e da igualdade, acabou por confundir-se com o “[...] próprio projeto da Modernidade. É a instituição moderna por excelência” (SILVA, 1995, p. 244).

O cenário sinalizado por Alfredo Veiga-Neto não se difere desses apontamentos. Segundo esse autor, o simples fato de estar atrelada às ideias modernas e, mais do que isso, ser um substrato desses ditames, faz com que a escola tenha uma porosidade considerável a narrativas-mestras que questionam o modelo pedagógico vigente a partir de alguma prescrição didática contemporânea, cuja validade possa ser comprovada e que, com isso, a educação possa ser salva. É esse didatismo progressista que levou Veiga-Neto (2012) a identificar nos arranjos discursivos educacionais a presença de *pragas pedagógicas*, chavões enunciativos que arrancariam do mesmo lugar, passando pelos meios iguais, para atingir os velhos objetivos de sempre. Nesse sentido, o *fundamentalismo*, o *transcendentalismo*, o *finalismo*, o *catastrofismo*, o *denuncismo*, o *salvacionismo*, o *redentorismo*, o *prometeísmo*, o *prescritivismo*, o *metodologismo*, o *reducionismo* e o *messianismo* (VEIGA-NETO, 2012, p. 276), são marcas que não se fecham, e quando alguém se permite pensar sobre a educação a existência dessas palavras pode até inviabilizar a reflexão empreendida.

Subordinados às narrativas iluministas e, por conseguinte, influenciados de uma maneira ou outra pela Modernidade, muitas vezes esquecemos que as bandeiras que levantamos ao atuar nas nossas escolas e escrevermos nossas pesquisas, têm espaços e tempos bem localizáveis. Defensora de um projeto de realização humana, a educação moderna cria e recria um mesmo modelo que, embora pintado com tinturas diversificadas, calca-se na mesma ideia de homem racional, científico, livre e autônomo que a era moderna tanto se esforçou para alavancar. É esse modelo que nos serve de instrumento medidor, muitas vezes, para as aspirações que temos e idealizamos, tanto para o professor que queremos ser, quanto para os alunos que queremos formar. Perfazendo uma continuidade determinada por seguidas rupturas e qualificada pelo o que de melhor a ciência pode produzir, pede-se que a escola transforme os recursos humanos disponíveis de acordo com as demandas de cada época; é dessa perspectiva que em muitas das discussões pedagógicas lastreadas pelas narrativas modernas as conclusões acabam assinalando como pode a “[...] criança transformar-se num cidadão útil através de estágios de crescimento” (JONES, 2011, p. 113), e como o docente, treinado pela verdade científica, ser facilitador desse desenvolvimento.

Com efeito, “[...] a moderna criança escolar é a pessoa que aprende a ser um ‘cidadão’, que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem ‘potencial’ como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para ‘uso’ futuro e que é automonitorada em seu desenvolvimento afetivo cognitivo” (POPKEWITZ, 2011, p. 179). Acredito que muitos efeitos irradiados pela escola que nos causam reflexões e (des)ilusões advêm de dar conta dessa totalidade.

Aquino (2014) é um autor que se debruça sobre aquelas aspirações da Modernidade que acompanham os mantras escolares. Calçada no que chama de ‘verdade triunfante’, “[...] um refrão sem contestação de nenhuma ordem; um aspirante sequioso à absolutização histórica” (2014, p. 153), esse professor afirma a incapacidade da educação contemporânea operar suas linhas de força sem que o faça edificando normas e regras a partir dos escombros da Pedagogia dada como tradicional; é essa que acaba sendo o inimigo do avanço dos sistemas de ensino, que, no entanto, ainda têm chance de valerem a pena se adotarem os lemas das pedagogias progressistas. Essas, enquanto isso, recorrem a slogans duvidosos que regurgitam a matriz romântica e humanista de ordem moderna e, por isso, encontram guarida nos espaços de formação inicial e continuada de professores, assim como no senso comum pedagógico. É nesse lugar que se retroalimenta o que Aquino (2014) alcunha como um *endividamento subjetivo*, através do qual a aqueles (poucos) que adentram na profissão docente é introduzido um regime cognitivo-moral cuja engrenagem dá movimento a imperativos pedagogizantes, dificilmente rebatíveis ainda que enredados em “[...] uma incompletude generativa e, ao mesmo tempo, sufocadora da existência” (AQUINO, 2014, p. 120). A crença messiânica na vocação educativa, firmada na razão humana e mirando o progresso civilizatório, fica encerrada no âmbito da “[...] Família, do Édipo, da Escola, do Estado, dos Direitos Humanos, da Paz” (CORAZZA, 2005b, p. 1206) e, por prestar contas a esses mantras, o discurso pedagógico tem relevante predisposição a consagrar “[...] palavras de ordem de difícil, senão impossível, problematização: a construção da cidadania; o fomento do espírito crítico; a edificação de uma cultura de paz; o cultivo do respeito às diferenças, etc.” (AQUINO, 2014, p. 145).

Seria repetitivo dizer isso, mas a vontade constante dos autores que publicavam sobre educação no *Boletim Geográfico* de denunciarem os males do método tradicional, seja ele pedagógico e/ ou científico, encontra muito do seu abrigo na ruptura proposta - no interior do Iluminismo - com qualquer coisa que se afaste da seta universal do progresso, da evolução e da liberdade. Nesse sentido, a escolha de um inimigo comum ao qual todos deveriam postar-se em modo de combate não seria uma surpresa, tampouco uma ação inédita, mas sim uma atitude perante o mundo que, certamente, não começou a ser feita naqueles exatos momentos; talvez não com tanta intensidade no que tange à Geografia da escola, mas sim em outras arenas políticas e sociais, contextos culturais e áreas diversas do conhecimento científico – com efeito, a seção “Contribuição ao ensino” apenas aquartelou-se ao movimento pela Modernidade e prestou continência às suas diretrizes.

Por outro lado, a resposta firme dada por aqueles que procuraram acusar a precariedade da Geografia escolar também remeteu aos alicerces do pensamento moderno. Pelos auspícios da

ciência, da verdade e do pensamento racional, os estudos geográficos foram sendo receptivos aos saberes oriundos ora da Psicologia, ora do método científico considerado moderno e, ao fazê-lo, pensaram uma Geografia nova, na teoria e na prática, que pudesse comprovar a aprendizagem discente; nesse contexto, as pedagogias ativas dispenderam um robusto arsenal de elementos que poderiam fortalecer o ensino da Geografia e fazê-la significativa, atual, evoluída, progressista. Também aqui nada de novo no *front*, posto que também a Modernidade elaborava suas curas para as doenças de uma sociedade atrasada utilizando as matérias primas da ciência e da razão.

Por sua vez, a pretensão à totalidade instituiu o finalismo dos textos geopedagógicos. Sob a égide da vontade de democracia, de igualdade, de progresso, de desenvolvimento, de liberdade, cidadania e até mesmo um princípio de sustentabilidade ambiental, todo o movimento pela renovação da Geografia escolar se fazia defensável e, em vista disso é que poderíamos pensar que não se colocando ao longo desse coletivo, estar-se-ia *contra* o ensino de Geografia, *contra* o aluno, *contra* a escola, *contra* a sociedade e, portanto, *contra* a nação.

Ligando essas ideias, por meio das quais o arranjo discursivo moderno se incrusta nas malhas da Geografia escolar, a leitura feita por Alfredo Veiga-Neto constata uma elegante síntese do que estamos vendo e, mais do que isso, sinaliza o que nos faltava para, enfim, estabelecer qual foi a *ordem do discurso geoescolar* edificada no Brasil e que, nas páginas do *Boletim Geográfico*, encontrou um importante veículo para que pudesse ressoar. Nas palavras desse autor,

Se combinarmos salvacionismo com prescritivismo e normativismo, compreenderemos o messianismo do pensamento pedagógico, sempre à espera de uma nova e definitiva teoria, de uma nova ou definitiva fórmula, de um novo ou definitivo método que finalmente deem conta dos males deste mundo cavernoso. E, como se teoria, fórmula e método não bastassem, o pensamento pedagógico parece estar sempre pronto para saudar e adorar o advento de algum novo personagem que confirme o ideal platônico de uma trindade corporificada num ser que é, ao mesmo tempo, filósofo e professor e político. (VEIGA-NETO, 2004, p. 81).

Discuti nessa seção quais seriam as características presentes da Modernidade que influenciaram nas configurações, primeiro num projeto de sociedade ocidental e, depois, nos espaços escolares subsidiados por essa centralidade. Dessa forma, o importante a se frisar é que não me baseei na investigação das proveniências e emergências que foram responsáveis pela construção do projeto moderno⁸⁰.

⁸⁰ Diferentes autores fizeram o esforço de discorrer sobre essa questão. Alfredo Veiga-Neto (2004, 2012) aponta que os mantras modernos se ancoraram na tradição judaico-cristã reverberada no Genesis que, por sua vez, deve suas linhas de raciocínio às dicotomias desenvolvidas por Platão sobre um mundo sensível e um mundo inteligível, sendo aquele corrupto, pecaminoso e cheio de defeitos e aquele superior, através do conhecimento abstrato, ideal e luminoso. Na leitura de Sandra Mara Corazza (1998), a Modernidade tem na sua concepção uma formação antropológica baseada na *Doutrina da Queda*, presente no Cristianismo e

Ora pela verdade, ora pela denúncia, ora pela razão, mas sempre voltado para o progresso e deslocando-se na direção da seta universal iluminista, a escola que nos acostumamos a criticar, celebrar e sofrer é tributária de tempos e espaços específicos nos seus desejos, mas muitos amplos nas suas relações e influências. O discurso da Geografia escolar é tributário dessas premissas. Capitaneado pelo projeto renovador moderno, o qual chamei de segundo polo da *ordem do discurso geoescolar*, trata-se de uma vontade que, ignorada, obstaculiza muito do que planejamos e pensamos sobre o nosso campo epistemológico de conhecimento. É por isso que a passagem pelos seus interstícios se fez necessária.

Agora é o momento de acoplá-lo ao polo primeiro e, assim, sinalizar à guisa de término o que mais me parece importante nesta tese.

A ordem do discurso *geoescolar*

Alguns diriam que soaria pretensioso descrever, na brevidade e temporariedade de uma tese, uma fixa formação discursiva subjacente à Geografia da escola. De certo modo, esses não estariam errados: a própria intenção de empreender uma perspectiva geral a partir da qual o ensino de Geografia pudesse ser etiquetado seria um desejo de universalidade cujas correias transmissoras adviriam do mesmo mantra moderno, justamente aquele que estou tentando colocar em suspensão.

No entanto, quando recortei um determinado substrato teórico, e a partir dele realizei uma prática de epiderme, buscando analisar os discursos de um campo de saber através da sua monumentalidade (ou seja, descrevendo o que eles disseram e não o que queriam dizer o escondiam), essa empreitada foi tornando-se operacional. E, ao levar em conta apenas um, embora longo, *arquivo*, creio que os fios condutores começaram a convergir para a mesma estação distribuidora.

No meu entender, no período de vigência da seção “Contribuição ao ensino” do *Boletim Geográfico*, foram estabelecidas diversas ressonâncias que puderam, em meados da primeira metade do século XX e um pouco mais adiante, solidificar uma considerável matriz de práticas discursivas as quais estou denominando de *ordem do discurso geoescolar*. Se ela se mantém com intensidade e catalisando as mesmas linhas de força, isso é assunto para outro momento. No entanto, o ponto a ser frisado é que pela robustez daqueles escritos, sua regularidade temporal e

cuja ideia é a de que “[...] o homem não nasce como homem, mas chega a ser o que é, ou seja, o que estava escrito que fosse, através de um processo ascético de negação e de busca, o qual supõe um renascimento” (p. 260); essa, também, fundamentou-se na academia platônica, responsável por institucionalizar a maiêutica socrática, segundo a qual o homem é algo a ser superado.

discursiva, a amplitude de distribuição no sistema nacional de ensino e, principalmente, por ter sido alimentado por pesquisadores cujo enquadramento no suposto movimento renovador da escola e da Geografia brasileira não se discute, algo importante foi construído e abastecido. Parece que passar pelas reflexões da Geografia escolar contemporânea, hoje, exigiria em alguma circunstância uma batida de ponto naqueles históricos textos. Fazer uma história do presente é, com efeito, olhar para trás e pensar como chegamos a ser o que somos e o que fizeram de nós ao longo da nossa trajetória. É por isso que aqueles estudos geográficos escolares materializados naquele periódico não poderiam ser desconsiderados; pois eles, durante uma longa faixa temporal, reinaram em absoluto na complexa tarefa de engendrar uma formação discursiva perante o ensino da Geografia, *ordem do discurso geoescolar*.

Não gosto de dizer que fiz isso ou aquilo, assim ou assado, à sombra de um método ou de uma prescrição condutora – a Parte I foi uma tentativa de alijar-me dessas perspectivas. Contudo, acredito que o exercício aqui realizado seria uma espécie de genealogia, pelo menos aquela no sentido almejado por Nietzsche e feita por autores como Foucault e Deleuze. Apontando minhas táticas investigativas para um arquivo do ensino da Geografia, quis revogar a primazia desses “[...] discursos englobadores, com sua hierarquia e com todos os privilégios das vanguardas teóricas” (FOUCAULT, 1999a, p. 13); na minha leitura, encaminhar uma reflexão sobre a contemporaneidade da Geografia que se faz na escola implica um esforço de caminhar para trás até o lugar no qual esse campo do conhecimento passou a funcionar.

Então, coloquei em prática os dois lados conjugados por uma perspectiva genealógica, ancorada no deslocamento da *proveniência* e da *emergência*. O primeiro lado, que se fez mais presente na Parte III dessa tese, acarretou a atividade de entender quais foram as condições de possibilidade que fizeram daqueles ditos e escritos sobre ensino de Geografia uma ordem discursiva ou, resumidamente, como eles chegaram a ser o que foram; penso, acompanhando-me de Foucault (2013, p. 223), que essa vontade de saber foi elaborada enquanto “[...] uma ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com a verdade, que nos permite constituir-nos como sujeito de conhecimento; em seguida, uma ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com um campo de poder, em que nós nos constituímos como sujeitos agindo sobre os outros”. Assim, trabalhei em torno das permanências e das mudanças ao longo da trajetória geográfica-escolar no Brasil e isso me levou a constatar que ela se sustentou discursivamente por meio de dois polos constitutivos: um se deu na insurgência de um pensamento pedagógico em meio ao que Gilles Deleuze denominou como sociedade de controle, um processo de acirramento dos mecanismos disciplinares através de outros instrumentos, sendo que esses estão estreitados ao que chamamos ora de acumulação flexível do capital, ora de capitalismo tardio, ora de pós-

fordismo; aqui, as etiquetas não interessam, e sim o que está sendo produzido e como isso está funcionando. Com efeito, a potência da flexibilidade e a vontade de autonomia atingiram níveis inéditos de elaboração e isso produziu, nas pedagogias progressistas, mudanças de ênfase que centralizaram o conhecimento no interesse do aluno e na sua trajetória customizada de autor/transformador do saber científico.

Já o outro polo foi engendrado em meio aos escombros idealistas da Modernidade, os quais embora questionados, parecem manter-se nos ditames educacionais quando esses propõem novas práticas pedagógicas supondo uma ruptura e almejando a universalidade no melhor dos mundos; o *Boletim Geográfico* quase nunca abriu mão de intitular-se um veículo da vanguarda pedagógica nacional, um conjunto de ferramentas tanto capazes de destruírem o método tradicional de ensino, quanto de edificar uma nova Geografia da escola e, por conseguinte, um país mais evoluído para se viver.

Desses dois polos, cuja organização não supõe uma prevalência de um sobre o outro e nem, tampouco, um ordenamento temporal de quem veio antes e quem veio depois, chegamos a uma miríade de engrenagens que, em conjunto, formalizaram aquela *ordem do discurso geoescolar* a ser hegemônica no Brasil. Creio que, nesse ponto, esta tese trouxe algumas contribuições à ampla investigação histórica das condições de possibilidade para a instituição do discurso subjacente ao ensino de Geografia. Do acoplamento entre *proveniência* e *emergência* que configura uma perspectiva genealógica, penso ter posto em ação a primeira postura, pois ao perguntar-me de onde veio o que consolidou a *ordem do discurso geoescolar*, os capítulos anteriores dessa Parte III deram interessantes pistas. Todavia, ainda é uma lacuna descrever como esses certos saberes, práticas, ideias e conceitos surgiram estrategicamente à guisa de discurso e, estruturalmente, adquiriram um cabeamento lógico do qual puderam disparar relações de poder e saber; ou seja, parece que me está faltando, por último, discutir a *emergência* do discurso geográfico-escolar, cuja configuração interna é a que parece instituir as regras do jogo de cartas daqueles autores.

Trata-se de encontrar a individualidade dessa formação discursiva; através da qual se pode definir o campo estratégico dos enunciados e conceitos que ali se movimentam, compreendendo-os como parte indissociável, não obstante suas incongruências, de um mesmo jogo de relações. Michel Foucault (2008) dizia que a performance de um discurso é empreendida por intermédio dos seus *objetos, modalidades enunciativas, formações conceituais* e o *campo das estratégias*. Com essas categorias de inteligibilidade, tecerei, finalmente, os últimos fios dessa extensa perspectiva de trabalho.

À maneira de um trabalho explicativo, e com o auxílio das teorizações foucaultianas e afins, secciono a *ordem do discurso geoescolar* operando por meio de quatro linhas de força: o *objeto*, o *enunciado*, o *conceito* e a *tática*.

↪ Objeto

Não há, na *ordem do discurso geoescolar*, um princípio de unidade nem, tampouco, uma mesma lógica atribuída ao grupo de conceitos: porém, ideias à primeira vista antagônicas continuam no mesmo ordenamento discursivo. A interpretação dos objetos não se dá ao nível dos conceitos, nem na identidade fixa que une esses objetos, mas através das regras que os disciplinam. Tratam-se de objetos enquadrados em um “espaço comum” que os une e os faz coexistirem; espaço esse que se dá através das relações institucionais que conservam o pensamento, engendram um sistema de normas a respeito do que pode ser dito e quem pode dizê-lo. É dessa maneira que a *ordem do discurso geoescolar* instaura seu objeto de discurso.

Quando alguém pergunta como pode dar uma aula de Geografia, o faz de um dado lugar específico e atravessado por normas, lugar este que lhe dará respostas de antemão que, no entanto, não se é autorizado a dá-las por si mesmo: deve-se esperar que elas venham de um iluminado ponto; quando isso acontece, estamos ao nível dos objetos discursivos desse campo do conhecimento. A *ordem do discurso geoescolar* produziu, conseqüentemente, “[...] um sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo” (FOUCAULT, 2008a, p. 58).

Regras que devem ser conhecidas e justificativas que serão controladas: nesse movimento é que foram sendo estabelecidas sob quais possibilidades certas condições são legítimas e realizáveis, e indicar, por tabela, quais as análises devem ser negligenciadas; é daí que emergiu, pelos objetos, a regularidade do discurso do ensino de Geografia. Os objetos dessa formação distribuíram critérios de coexistência, manutenção e desaparecimento de enunciados, instituindo uma regulação através da qual “[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova” (FOUCAULT, 2008a, p. 50).

Tomando como farol a Parte II desta tese, cabe perguntar quais foram as regras lá empreendidas a partir das quais a Geografia escolar foi tornando-se *regular*. Creio que para a resposta bastaria ter como linha investigativa retornar às páginas do *Boletim Geográfico* e identificar aquele professor que se queria e, principalmente, aquele que não se queria, na educação básica; por consequência, incluído nesse processo também está um modelo de aluno a ser forjado e um modelo de aluno a ser *superado*.

Segundo a *ordem do discurso geoescolar*, o ensino da Geografia deve estar assentado em princípios normativos respaldados pelo conhecimento científico, notadamente aquele concatenado àquele período histórico; era o auge do positivismo lógico e da Filosofia analítica, do evolucionismo darwiniano e do método racional. É dessa forma que o professor ideal de Geografia é aquele que faz do seu trabalho pedagógico uma continuidade dessas tendências, e baliza o êxito da sua prática pelo estreitamento com elas. Por outro lado, esse direcionamento deságua nos mares da Pedagogia e da didática: sendo essas sombreadas pelos auspícios da ciência moderna, a criação docente deve alicerçar-se em atividades intuitivas, ancoradas nos métodos ativos de ensino e na aprendizagem participativa, que coloca o aluno no centro do processo de construção do conhecimento.

No meio de disso tudo, a perspectiva moderna extrapola os limites do empirismo e “A geografia adquire, pois, o caráter de ciência graças ao abandono da mera descrição, substituída que foi pela tentativa de estabelecer a relação entre causa e efeito através da explicação” (ROCHA, 2009, p. 78); enquanto isso, exige-se uma mudança na dinâmica epistêmico-didática empreendida pelos docentes na escola, e essa premissa não passou batida nas grades argumentativas dos pesquisadores da Geografia escolar. Assim, não de uma hora outra para outra, e tampouco num piscar de olhos, os estudos geográficos tradicionais passaram a ser *denunciados*, pela insuficiência metodológica e ineficácia científica; *culpados*, pelas mazelas de um sistema de ensino desconectado da marcha para o progresso que se acreditava estar atravessando a nação brasileira. Verdadeira enxurrada de informações, excesso de memorização discente e nomenclatura estéril, processos todos finalizados por exercícios de pura fixação, era essa a “[...] geografia dos professores na sua forma mais empobrecida e se fazendo presente no processo de formação da juventude brasileira” (ROCHA, 2009, p. 80); também seria esse quadro que implicaria um movimento de desconstrução do arcaico e de substituição pelo moderno, de exclusão daquelas más práticas e introdução das boas.

Assinalar boas práticas de sala de aula supõe a imposição de uma norma, por intermédio da qual se regra o certo e o errado e define-se o normal e o anormal. Da forma mais evidenciada possível, projeta-se o ensino da Geografia pelo mundo concreto em detrimento das condições abstratas, pelas circunstâncias imediatas e contíguas ao universo discente que dão sentido à aprendizagem e assentam-se na ação e na intuição; os fenômenos geográficos devem ser observados diretamente e estudados estreitamente, por meio da intervenção e resolução de atividades afins: eis alguns direcionamentos prescritos, pela Pedagogia moderna, aos quais os estudos geográficos, professores e alunos, deveriam conformar-se.

Vai aparecendo, entretanto, a figura do docente enquanto mediador do conhecimento, edificando pontes que conectam aos alunos aos objetos de estudo. Essas pontes, aliás, seriam o que conhecemos como recursos didáticos, englobados pelas inúmeras técnicas e materiais que tornariam o ensino e a aprendizagem mais interessantes. Muitos instrumentos e práticas seriam propostos como imprescindíveis à construção do saber geográfico e, por isso, deveriam fazer parte da estrutura patrimonial escolar e da rotina discente. Livros atualizados, mapas temáticos, diapositivos, museus geográficos, clubes de pesquisa, projetos investigativos, metodologias de resolução de problemas, execução de projetos, trabalhos de campo, uso da literatura e planos interdisciplinares: não poucas metodologias são compartilhadas na *ordem do discurso geoescolar*.

Do estudo do meio, do conhecido ao desconhecido, da escuta à fala, da passividade à atividade e da cultura livresca à intervenção, o ensino de Geografia poderá contribuir qualitativamente para o avanço científico do país, fazendo a nação ultrapassar a cultura arcaica, conservadora e aristocrática hegemônica durante mais de quatrocentos anos e, enfim, adentrar para nunca mais sair da modernização em curso feita pelos chamados países desenvolvidos; tarefa hercúlea, porém pensada a partir de uma revolução social cujo conjunto tem nos estudos geográficos uma das suas maiores potencialidades. Um período conturbado, de expansão da sociedade urbano-industrial e de efervescência cultural, a educação se torna uma das palavras de ordem em torno das quais inéditas classes sociais pudessem ascender economicamente e ter acesso a novos padrões de vida. Por último, a vontade de empreender a consolidação do nacionalismo patriótico parte dessa formação discursiva; se levarmos em conta a centralidade na construção do conhecimento pelo próximo, podemos inferir que a Geografia da pátria adquire notável importância; na valorização da cidadania e da liberdade (quase sempre) e no ensejo ao pensamento crítico e autônomo (em boa parte das vezes) ressoam as bases morais de um modelo de nação, matricialmente ancorado nos ideários iluministas que fertilizariam o solo para o futuro racional e desenvolvido que esperava a sociedade brasileira.

O espaço comum que agrega a *ordem do discurso geoescolar*, a rede de objetos que a mantém e funciona como alavanca do que deve ser escrito sobre ensino da Geografia aponta, em resumo, para a urgência de se repensar as funções, currículos, metodologias de ensino e processos de aprendizagem dessa disciplina. Capitaneado pela tríade da *queda/resgate/redenção*, esse discurso afirmou-se com notável estabilidade.

A *queda* se dá pelas mãos da Geografia clássica, de metodologia meramente descritiva e cuja prática pedagógica tradicional a fortalece; é moeda forte dizer que o ensino geográfico está morrendo, sendo encerrado por sua própria culpa. Trata-se de uma vigília e de uma espera (DERRIDA, 1991) cujo corolário será o fim da Geografia.

Falar sobre ensino de Geografia obriga, conseqüentemente, o anunciar e o alertar sobre um fim “[...] desde sempre prescrito e essa prescrição não fez mais sempre do que modular o equívoco do *fim*, no jogo do *télos* e da morte” (DERRIDA, 1991, p. 175).

É possível, no entanto, *resgatar* o ensino da Geografia. Uma essência perdida, um significado desde sempre entre nós, um sentido na vida de cada aluno escondido e que deve ser trazido à superfície: edifique-se as pedagogias ativas e tudo que, a reboque, podem elas proporcionar; crie-se metodologias inovadoras e faça-se uso dos melhores recursos didáticos e materiais de apoio disponíveis; dê-se espaço à autoria e protagonismo; supere-se o monólogo professoral e a transmissão linear do saber. Na infalibilidade dos métodos modernos de ensino e aprendizagem, com a crença na operacionalidade transcendental das psicologias construtivistas (CORAZZA, 1995b), cabe, agora, aos profissionais da educação arregaçarem as mangas, se atualizarem no que de melhor se pesquisa sobre educação, e *recuperarem* o ensino da Geografia.

E aí, da queda ao erguimento, da doença à cura, chegamos à *redenção* do país, da juventude, da sociedade e da cultura; funções esperadas (porque dão conta) da educação, da escola, do ensino de Geografia. Não se quer que dos espaços escolares saiam químicos, biólogos, matemáticos e também geógrafos; queremos cidadãos do mundo, preparados para as vicissitudes da nova fase do capitalismo e que, possam, de alguma forma, contribuir para ele. A *ordem do discurso geoescolar* desloca um finalismo à guisa de salvação, remetido ao objetivo último que faz com que o movimento pela renovação do conhecimento geográfico-escolar valha a pena. Fábrica humana, a escola que ensina Geografia moderna pode e deve forjar sujeitos felizes, competentes profissionalmente, socialmente comprometidos e ambientalmente éticos; formados permanentemente e dispostos a “aprender a aprender”; estudam o meio, propõem soluções para problemas contiguamente localizados e, é claro, desenvolvem o gosto pela intervenção.

Incongruente com a Pedagogia tradicional e a Geografia clássica, mas amplamente concatenado aos métodos ativos e renovadores, o finalismo redentor é o último elemento do tripé *queda/resgate/redenção* que dá ritmo veloz à performance da *ordem do discurso geoescolar* e, de forma semelhante, institui os objetos dessa formação e prática discursiva e não-discursiva; quase que obrigatoriamente, aqueles que vão escrever sobre ensino de Geografia devem passar por alguns desses elementos para elaborem um texto considerado legítimo sobre esse campo.

↪ Enunciado

Como dar, segundo a *ordem do discurso geoescolar*, uma aula de Geografia? Pela grade argumentativa engendrada pelo *Boletim Geográfico*, temos respostas para uma pergunta como essa, através de critérios por meio dos quais sua legitimidade pudesse ser colocada. Esse movimento se deu

utilizando duas linhas de força, cujas ações Michel Foucault chamava de *modalidades enunciativas*: primeira linha, seria necessário que nem todas as pessoas fossem autorizadas a falar sobre ensino de Geografia; aquelas que o fossem, deveriam cumprir a priori supostos pré-requisitos; segunda linha, deve-se dizer a verdade, submetida a um regime de verdade, logo às ordens discursivas hegemônicas em uma determinada época. Nem todos têm o direito de se expressarem livremente sobre ensino de Geografia; aqueles que querem fazê-lo devem pagar tributo a um “[...] um grupo, comunidade, campo disciplinar” (CORAZZA, 1996, p. 60), que possui a propriedade desse saber.

O enunciado do discurso é construído à maneira de estatuto, transmissor enunciativo que funciona pela sua existência acumulada de competências, saberes, instituições e normas que dão condições legais e fixam limites. É nesse sentido que ao perguntarmos como uma aula pode ser dada esperamos a resposta de um determinado lugar, uma posição institucional cuja estabilidade também foi dada pelas práticas discursivas que conservamos; enunciados que remanesceram pelo suporte de técnicas materiais, segundo certos tipos de instituições e com certas modalidades estatutárias (FOUCAULT, 2000d.).

Frente a análise dos enunciados subjacentes à *ordem do discurso geoescolar*, Foucault (2008a, p. 56) perguntaria de antemão: “Quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular”? Inquietudes às quais acrescento: Que sujeito, que comunidade, que disciplina, pode falar sobre uma aula de Geografia? Como um sujeito é autorizado a falar em nome de um discurso e prescrever o certo e o errado numa prática pedagógica? De que lugar um grupo deve falar para que suas proposições sejam tomadas como verdadeiras e à forma de receituário didático?

Ao que pôde ser constatado na descrição dos enunciados concernentes à Geografia escolar, tornou-se difundida a ideia de contraste entre o ensino tradicional e o ensino novo; sendo esse sinalizado e defendido pelos circuitos acadêmico-universitários e aquele exercido precariamente por profissionais despreparados nas escolas de Ensino Básico. Dessa forma, as vozes mais ouvidas e o maior volume reverberado foram advindos da universidade, representada por professores com formação científica e experiência técnica-pedagógica; a primeira marca que institui quem deve ser autorizado a falar sobre ensino de Geografia se dá, com efeito, pelo lugar universitário do sujeito que propõe a mudança no ensino: poucas vezes, durante os inúmeros textos pedagógicos presentes no *Boletim Geográfico*, encontrou-se algum artigo publicado por um autor que não estivesse, de uma maneira ou outra, ligado institucionalmente aos principais colégios de Ensino Superior do Brasil.

Para falar sobre Geografia e escola é necessário o pagamento de pedágio ao mundo acadêmico. Pesquisadores oriundos desse pequeno universo têm a primazia de publicar seus textos e difundir suas ideias; não que outros não tenham liberdade para fazê-lo, mas, para tanto, devem subordinar-se, por meio de citações e concordâncias, às linhas prescritivas evocadas por esses professores. Um exemplo da primeira afirmação é o jogo de cartas marcadas presente no *Boletim Geográfico*, que parece repetir-se em ziguezague quando identificamos a presença monótona dos mesmos autores em diferentes edições; um exemplo da segunda afirmação é que a não-presença deles em uma ou outra edição do periódico não significa sua exclusão, posto que eles recorrentemente são chamados a acomodar ideias de jovens pesquisadores, ou darem subsídio e veracidade a algo que alguém pretende propor sobre ensino de Geografia.

O respeito que alguns possuem para dizer a verdade e serem seguidos não vem, entretanto, naturalmente. Mais do que pertencer diretamente ou indiretamente aos jogos acadêmicos a nível de Ensino Superior, esses sujeitos cuja autorização é quase que inquestionável se ancoraram, a rigor, numa rede de saberes que atribuem legitimidade à modernização proposta. É o caso dos apoios dados pela Psicologia do desenvolvimento e a Pedagogia Moderna, frentes de ataque à Geografia escolar clássica e que, uma se apoiando na outra, dão fortalecimento aos enunciados da *ordem do discurso geoescolar* e fazem-os, não raramente, infalíveis – cabe ao professor da Escola Básica, simplesmente, executá-los, que a aprendizagem será garantida.

As modalidades enunciativas ancoraram-se no que Silva (1998) apontou como *pedagogias psi*, maneiras de colocar-se perante os processos da escola a partir dos conceitos construtivistas e das psicopedagogias piagetianas; os enunciados que dão autoridade para alguém tornar-se especialista sobre ensino de Geografia colocaram-se na esteira dos movimentos dados pela acumulação flexível do capital, cujos efeitos balizaram as reformas educacionais e programas de formação inicial e continuada de docentes. O sujeito *psi* é alguém que deve moldar-se à realidade, solucionar problemas localmente circunscritos, exercer sua capacidade de iniciativa e não esperar pela atitude dos outros: esses são alguns dos pressupostos que encontramos com certa repetição; se esses aparecem com frequência, é devido ao fato de se abrigarem no enunciado considerado legítimo do [...] constante progresso, em direção a formas mais precisas, adequadas e científicas” (SILVA, 1998, p. 11). Não é surpresa que muitas das metodologias compartilhadas pela *ordem do discurso geoescolar* apregoem mudanças nos padrões arquitetônicos escolares, nos processos avaliativos, na disposição mobiliária da sala de aula e nos planejamentos centrados no interesse dos estudantes; de um lado dadas pela economia de mercado de inspiração neoliberal, de outro pelas prescrições psicológicas construtivistas, são recomendações que sinalizam como dar uma aula, porque baseadas no prestígio da ciência e almejando a verdade da melhor docência.

Reflexões educacionais cujo esteio é dado por modelos abstratos não encontram com facilidade um lugar nas redes de ensino e nos documentos curriculares. Já as *pedagogias psi* transitam no sentido oposto a essas matrizes argumentativas e, por isso, são sedutoras ao poder público e a uma classe docente, não-raramente, desmotivada por um cenário de resiliência; logo, quando ocorre a emergência de uma grade de inteligibilidade que propõe uma série de elementos diretivos para clarear os caminhos docentes e, mais do que isso, consegue provar cientificamente que não se trata de simples especulação, e sim de provas comprovadas de caráter psicológico, cognitivo e afetivo (ROSSLER, 2000; SILVA, 1993), então o arco enunciativo pode fechar-se e, conseqüentemente, engendrar o regime de verdade que permite estabelecer o que pode ser dito e não dito didaticamente sobre Geografia.

Uma primeira conclusão: se os objetos subjacentes estabelecem o que pode ser dito e não dito, essa dicotomia entre proibição e permissão advém, para tanto, das modalidades enunciativas consideradas verdadeiras, que formulam os argumentos subterrâneos que dão segurança material ao edifício discursivo da Geografia da escola. É preciso citá-los, apalpa-los, festeja-los; é preciso pedir benção aos seus ditames e apresentar textos às linhas avaliativas desses enunciados, que os julgarão como tendo sentido ou não, e se devem ou não serem aplicados na sala de aula. O enunciado psi é, na *ordem do discurso geoescolar*, dono da verdade da aprendizagem geográfica; quem ousaria contestar algo empiricamente validado e teoricamente sustentado, cujas correias transmissoras “[...] normatizam as condutas humanas, escorando-as em verdades seguras ou em fundamentos racionais” (CORAZZA, 2001, p. 56) e, ao fazê-lo, sinalizam o fazer *certo*?

Segunda conclusão: para que a constância enunciativa se repita e os conjuntos de regras sejam seguidos, nada mais necessário do que os funcionários dessas práticas, que fiscalizam o seguro; trata-se dos *experts*, capatazes dessas modalidades enunciativas que, sendo seus principais contribuintes, e/ou escudeiros, e/ou recrutadores, reproduzem, defendem, criam ou administram as várias tecnologias que subjetivam (SILVA, 1998) os atores envolvidos no processo de elaboração do conhecimento geográfico. As modalidades enunciativas, por conseguinte, dependem da “[...] proliferação e da ubiquidade de um sem-número de especialistas nos mais diversos e imagináveis campos da conduta humana” (SILVA, 1998, p. 12). Para um autor como Rose (1998), a educação, pela complexidade de interesses e objetivos que a envolvem, vem sendo receptáculo de *experts* oriundos de diversas áreas, que, balizados por seus respectivos regimes de verdade, povoam as faculdades de formação de professores, as secretarias educacionais e as escolas promovendo uma salvação por meio da moldagem subjetiva que apregoam. É claro que, no entanto, a contemporaneidade de uma dada época acarreta que alguns *experts* ganhem

centralidade no lugar de outros, que, por sua vez, serão desclassificados, *menorizados*, postos à margem da ordem discursiva hegemônica.

Na vontade de reprisar o script narrativo do progresso e da ciência, o ensino de Geografia foi sendo elegido por um determinado grupo de especialistas, que estabeleceram a primazia de alguns enunciados em detrimento de outros. Isso não significa dizer que, na *ordem do discurso geoescolar*, exista um monopólio universal da fala e da escrita, que exclua totalmente qualquer coisa incongruente às suas principais matrizes; contudo, naquelas linhas de raciocínio, acompanhamos o soerguimento da prescrição dos *experts* em psicologia construtivista e psicopedagogia, elegendo como norteador a Pedagogia da atividade e o ensino em consonância com a vontade e a idade do aluno. O especialista mais citado nos enunciados do ensino da Geografia foi aquele que esteve em consonância com as regulações de conduta edificadas por esses ramos do conhecimento, verdadeiras fórmulas de saber viver, ser, estudar e ensinar.

Uma questão interessante é ir identificando, ao longo da história da Geografia escolar, como essa formação discursiva foi apropriando-se dessa lógica epistemológica e investigativa. Muitas descrições poderiam sair dessa premissa; contudo, uma concordância parece fundamental: desde cedo o movimento da Escola Nova sinalizava sobre quais pilares a aprendizagem deveria ser construída. Dito de outra maneira, parece que a proeminência a ser atribuída às pedagogias *psi* centrou-se justamente na ideia de desembaraçar-se os ditames escolanovistas e torna-los verdadeiros. Daria para se pontuar, por conseguinte, que a modalidade enunciativa recitada com maior vigor pela academia *geoescolar* teve seu pontapé inicial dada pelos princípios da Escola Nova, de modo que a sequência do que foi sendo escrito se originou da alimentação dessa narrativa por elementos descobertos ao longo do tempo por uma semelhante vontade de saber.

Terceira conclusão: A ordem é valorizar experiências pedagógicas que sejam implicadas pelo lema do “aprender a aprender”. Ancorado na Psicologia da aprendizagem e na Pedagogia ativa, o psiquismo didático é visto como a principal, senão a única, chance de forjar sujeitos autônomos e moralmente corretos. A boa aula de Geografia é validada pelos critérios de subjetividade, desenvolvimento de habilidades, utilidade na vida discente e compatibilidade com o que o aluno conhece (algo, porém, limitado pela sua faixa etária de desenvolvimento). É por intermédio dessa tabela avaliativa que as atividades pedagógicas devem ser sequencialmente preparadas, concretamente formalizadas, assim como os objetivos, conteúdos e procedimentos pedagógicos têm que estar alinhados às substâncias alimentadas pelas teorias psicológicas da aprendizagem: assim também se fez a *ordem do discurso geoescolar* em meados da primeira metade do século XX, contando uma única história, aquela do “[...] desenvolvimento e pensamento infantis que pretende ser verdadeira para todos os tempos, povos, lugares, e que vê todas as crianças como

progredindo em direção ao pensamento abstrato, o qual é considerado como o pináculo do ser civilizado” (CORAZZA, 1995a, p. 30-31).

↪ Conceito

A coesão que agrega os elementos subjacentes à *ordem do discurso gescolar* se tenciona por um sistema de conceitos, organizado à maneira de estrutura fixada, que produz os padrões morais que vão servindo de justificativa para os objetos e enunciados.

Na formação conceitual, aparecem continuidades, rupturas e transformações que não são lineares - como se um conceito fosse sendo sucessivamente substituído por outro melhor que ele. Todavia, a partir da noção de rarefação (DREYFUS & RABINOW, 1995), a ideia de que atos discursivos hoje sérios já foram considerados estranhos, ou que possam, mais adiante, aparecer de maneira legitimada, parte do pressuposto segundo o qual os conceitos são pautados por regras que o condicionam a um sistema comum, isto é, uma ascendência “[...] simultânea ou sucessiva de conceitos dispersos, heterogêneos e até mesmo incompatíveis” (MACHADO, 2006, p. 147).

Ao longo do tempo, malgrado a transformação empreendida em meio à rede conceitual do discurso geográfico escolar, isso não fez com que certas ideias tenham sido excluídas; persistiu uma tradição e um rastreamento, recortes que limitam as práticas e fazem com que mudanças feitas na vontade de renovar e atualizar o discurso tivessem que ser edificadas à sombra de princípios de dispersão e rarefação. Melhor dizendo: existem na diferença entre os conceitos ao longo da *ordem do discurso geoescolar* contradições que os fazem pertencer, embora seus contrastes, à mesma formação discursiva; por consequência, engendram subconjuntos teóricos integrados ao sistema original que os compõe.

Os conceitos se movimentam em ziguezague; param, arrancam, andam para trás ou aumentam sua velocidade; às vezes se escondem, em outras fazem evidenciar sua monumentalidade; entretanto, permanecem voltados ao mesmo farol, que lhes dá sentido moral e epistemológico.

Na *ordem do discurso geoescolar*, quais foram, então, os modelos e conformações seguidas pelos conceitos para serem considerados legítimos? Outra pergunta: que rastros conceituais foram mantidos ao longo dessa trajetória discursiva que, malgrado suas rupturas, permaneceram centrais a um projeto de poder e saber?

Para identificar no interior desse discurso qual foi o lastro conceitual que deu sustentação às aspirações dos autores que discutiam ensino e Geografia, vale a pena amparar-se naquele polo que identifiquei como o de renovação dos estudos geográficos escolares; como vimos, este é pautado pelo idealismo da Modernidade, fundamentado na construção de um mundo perfeito pela superação do antigo, através da abstração de ideias e do saber científico cuja verdade poderia

ser dada por pensamentos tão díspares quanto o positivismo, o materialismo histórico-dialético e a fenomenologia.

O que estou dizendo é mais ou menos o seguinte: o conceito que permanece na ordem do *discurso geoescolar* é aquele cuja força advém da Modernidade e do seu projeto de sociedade; portanto, é universal, moral e redentor. Explica, muitas vezes, o novo pelo o velho, a inovação pela tradição e, por isso, sinaliza o progresso linear como finalismo último. Nas páginas do *Boletim Geográfico*, não importava a didática prescrita, a prática pedagógica compartilhada e a Pedagogia advogada, nem os limites de uma sala de aula ou o tempo e espaço de cada autor/professor: o edifício conceitual que origina os pontos de chegada desses textos foi o mesmo, ou seja, abandonar o velho e substituí-lo pelo novo, objetivando o resgate de uma sociedade livre e igualitária, de um conhecimento sem fronteiras e interdisciplinar, de uma Geografia ativa e solidária através da qual o mundo poderia ser melhorado e o Bem, enfim, ser feito. Mudam os autores, mudam os raciocínios, alteram-se as partilhas de ensino e aprendizagem e acrescentam-se contribuições à escolaridade: no entanto, no ponto em que se investiga a gênese conceitual dessas teorizações, parece que todas as mudanças foram ocorrendo para permanecerem as *mesmas*.

A obra de Gomes (1996), *Geografia e Modernidade*, ajuda-nos a explicar a manutenção conceitual que atravessou o discurso escolar geográfico ao longo de boa parte do século XX no Brasil; neste texto, o autor se debruça sobre a trajetória das correntes geográfica-epistemológicas ao longo de uma história que se inicia em meados do século XVIII e adentra com notáveis particularidades no século XX. Conforme Paulo Cesar da Costa Gomes, no entanto, ressalvadas as diferenças teóricas e as posturas de trabalho no interior de cada uma dessas tendências, todas elas transitaram em meio ao dualismo fundador da Modernidade ocidental. Dessa forma, o desenvolvimento do pensamento geográfico se fez por meio de antagonismos, segundo os quais uma corrente conceitual se justificativa, inicialmente, pela crítica e denúncia que fazia à anterior: da Geografia clássica e romântica à Geografia moderna e positivista; da *new geography* teórica à Geografia crítica; da Geografia fenomenológica ao eixo humanista Geografia cultural: cada uma dessas grades interpretativas operou pela lógica do “[...] bem e o mal, o novo e o antigo, o inteligível e o sensível” (GOMES, 1996, p. 339) e, por fazê-lo, pagaram tributo aos laços epistemológicos da Modernidade.

Não seria a *ordem do discurso geoescolar* tributária desse dualismo epistemológico evocado pela Modernidade e seguido cartesianamente pelo pensamento geográfico? Tudo me leva a crer que sim. Entre as pedagogias “tradicionais” e as pedagogias “modernas”, essa formação discursiva não excluiu uma delas e atribuiu validade somente à restante? O pensamento geográfico escolar hegemônico não “[...] reivindicou para si a responsabilidade de pôr fim às dicotomias,

proclamando a morte de um de seus termos” (GOMES, 1996, p. 340)? Será que, panoramicamente, aqueles movimentos pedagógicos construídos em periódicos como o *Boletim Geográfico* não acabaram prestando contas “[...] à mesma estrutura de argumentação, invocando a força do novo e do revolucionário, e fazendo tabula rasa dos antigos antagonismos” (GOMES, 1996, p. 340)? A afirmativa ratifica o pressuposto conforme o qual esse edifício de organização lógica que perpassa a *ordem do discurso geoescolar* é compreendido pela manutenção de uma fixada narrativa conceitual, prostrada na pretensão moderna e objetivada pela eleição de um sempre presente inimigo à espreita, cuja denúncia e posterior derrota se mantém fundamental. Porém, o inimigo não se vai, o denunciamento não se esvanece: o que seria do ensino de Geografia sem a existência do Outro ao qual se pode negar?

A *ordem do discurso geoescolar* operou-se seguindo os faroletes do projeto de mundo do Iluminismo, e a força com que esse ponto de referência se infiltrou em meio a suas práticas implicou no ordenamento discursivo uma proposição teleológica que parece obstaculizar a flexibilidade necessária para se pensar, escrever e ensinar Geografia. O conceito rarefeito envolvido no discurso *geoescolar*, por conseguinte, é aquele que, não obstante quaisquer diferenças metodológicas e pedagógicas envolvidas, aponta para a historicidade linear do progresso e da evolução científica, moral e humana.

Os conceitos subjacentes ao discurso geográfico escolar “[...] trazem implícita uma história, encadeiam os eventos no tempo, descrevem e posicionam personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os fatos num enredo ou trama. Para todos os efeitos, funcionam como narrativas” (SILVA, 2013, p. 199).

História: a claudicante permanência da Geografia escolar na Escola Básica brasileira. Processo inexorável? Situação a ser remediada? Pode-se ou não ter esperanças de uma sobrevivida geográfica-escolar?

Eventos: A Geografia clássica e a Pedagogia antiga, vetores de um processo cujo final é a extinção do ensino geográfico. Porém, a introdução de práticas modernas, quer ao nível do método geográfico, quer ao nível da didática, alimenta o sonho da renovação desse campo, graças às garantias dadas pelas pedagogias progressivas e as psicologias da aprendizagem, elementos substanciados pela Verdade Científica e, por conseguinte, alavancas para uma melhor sociedade brasileira.

Personagens: O professor conservador, tradicional e resistente às comprovadas inovações pedagógicas, de um lado; o professor atento, flexível e moderno, de outro; intermediação: o intelectual, autoridade da ordem do discurso que sabe com propriedade o que fazer e o que não fazer numa aula de Geografia.

Cenário: uma sociedade dinâmica, em mudança política, cultural e econômica. Um país com enorme potencial, a ser moldado pelos seus indivíduos. Uma nação em busca de felicidade, igualdade, cidadania e solidariedade. Um mercado de trabalho fugidio, flexibilizado e permeável a inovações, demandando profissionais polivalentes e hábeis no “aprender a aprender”. Uma diversidade de comportamentos, a ser socializada em meio ao espaço público plural.

Enredo: desenvolvido através de três atos. Ato um: a morte próxima do ensino de Geografia; Ato dois: mudança de rumo e intervenção, ou como o ensino de Geografia pode continuar a viver; Ato final: o final feliz, o melhor dos mundos – cabe ao leitor/ator/professor engendrar-lo, ou não.

Narrativa(s): de livre escolha, ou aquela que melhor couber ao desejo e contexto específico do pesquisador/docente/licenciando/curioso. Pode ser a narrativa da “Razão, da Moral, da Ciência, da História” (SILVA, 2013, p. 199); ou os relatos de “[...] garantia de sujeitos mais virtuosos, emblemas de maior espiritualidade sob a superfície, referências a comunidades eternas, vislumbres de sociedades mais elevadas” (CORAZZA, 2002a, 57); enfim, a moral pedagógica, de proveniência religiosa cristã, voltada para os ideários formativos da Autonomia, da Consciência, da Liberdade e da Identidade Pensante; sobretudo, o modelo tríptico *religião-ciência-lei* ao qual se refere Corazza (1996).

Conclusão. Lastro metafórico: Modernidade. Movimento de pensamento ideal: Iluminismo. Sujeito: que pensa e age, porque é livre.

↪ Tática

No âmbito da análise de discurso foucaultiana, a categoria das estratégias, aqui chamadas de táticas, serve como um profícuo parâmetro de identificação das performances em jogo, na *ordem do discurso geoescolar*, que engrenam o que é incluído ou excluído, no que toca a legitimar a docência geográfica; como lógicas configuradas pelos binarismos do tipo de nós/eles, dentro/fora, isso/aquilo fazem movimentar um pensamento pautado por práticas verdadeiras ou falsas.

Isso representa a instituição de um lastro tático que aponta *como dar uma aula de Geografia, como produzir um conhecimento geográfico significativo, como o aluno aprende e como o professor, portanto, deve ensinar*; enfim, receituários didáticos, etapas a serem cumpridas, técnicas de controle, atividades prescritas, passo-a-passo metodológicos e grades de verificação para identificar o cumprimento, ou não, de objetivos delimitados a priori.

Para localizar nos jogos de poder e saber as táticas produzidas pelo discurso geográfico escolar e, por meio disso, descrever suas estratégias de conservação, operação e controle, Michel Foucault

(2008a) aponta três técnicas analíticas, representadas pelos domínios de *validade*, *normatividade* e *atualidade*.

Em meio às premissas foucaultianas, e a partir dos constructos criados estrategicamente em vista de uma singela pergunta (como deve ser dada, apropriadamente, uma aula de Geografia), que encadeamentos lógicos foram empreendidos no bojo da *ordem do discurso geoescolar*?

1) essa formação discursiva o fez discutindo metodologias apropriadas e inapropriadas de ensino, segundo critérios de verdadeiros e falsos: uma proposição, logo, de *validade*.

2) as autoridades imbuídas de legitimidade fizeram a validação delimitando e prescrevendo quais didáticas seriam errôneas ou não, ineficientes ou não, irrelevantes ou não, à transposição pedagógica: assim, uma proposição de *normatividade*.

3) por último, a *ordem do discurso geoescolar*, por intermédio de seus funcionários, condicionou suas recomendações a uma determinada condição hodierna, portanto concatenada à utilidade de uma época, que coloca em desuso certas construções para ativar outras: uma proposição de *atualidade*.

Com essas ferramentas interpretativas foucaultianas, identificamos um esforço não-negligenciável de, primeiramente, explicar o melhor ensino geográfico pelos elementos que ele *não deve* ter e a atividade que ele *não deve* exercer. Nesse sentido, podemos perceber – e essa é uma tecla que estou batendo com frequência – que a eleição de um inimigo comum, representado ora pela docência tradicional, ora pelo método descritivo, ora pela avaliação mnemônica, é o primeiro, senão o principal, pedágio que as estratégias da ordem *geoescolar* mecanizavam para operacionalizar sua manutenção. Seria possível falar sobre Geografia e escola sem, em algum momento, praticar o denunciamento? Essa formação discursiva colocou em operação um jogo sistemático de regras, que governaram o discurso ordenado de maneira particular e, por conseguinte, escrever sobre Geografia é exercer, em ziguezague, uma negação que é, ao mesmo tempo, prescritiva e afirmativa, posto que desloca “[...] estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros” (FOUCAULT, 2004, p. 284).

Esse enunciado da crítica à “atrasada” aula tradicional foi uma das principais heranças deixadas pela Escola Nova; de forma semelhante, as posteriores contribuições feitas pelo construtivismo e as pedagogias progressistas não romperam com esse movimento, e sim lhe acrescentaram um verniz científico e uma verdade comprovada. Nesse sentido, a *ordem do discurso geoescolar* organizar-se estrategicamente por intermédio desse pressuposto não seria uma novidade que ela precocemente estabeleceu. Por outro lado, não posso desconsiderar a fraca operacionalidade envolvida nesse rótulo, que ao transitar do preto ao branco sem parar, por um momento que seja, no *cinza*, torna frágil a categorização (se é que existiria uma...) a respeito de um professor e de aula uma tradicional; como coloca Miranda (2000), o “[...] modelo tradicional tampouco é bem

compreendido e seria possível questionar se este não se definiria também pela sua negação, ou seja, no contraponto da afirmação do novo” (p. 34). Um outro argumento bastante utilizado pelas escolas construtivistas é o de que sua proposta pedagógica se baliza por uma metodologia ativa, que coloca o estudante no centro da construção do conhecimento e, por isso, torna-o competente na interação com um mundo dinâmico, flexível e imprevisível; já a didática tradicional, ao contrário, “[...] seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações” (DUARTE, 2001, p. 64).

Pelo dualismo entre o novo e o velho, o contraste entre o polo da conservação e o polo das mudanças, essa é a *proposição de validade* que institui uma das estratégias disparadas pela ordem do *discurso geoescolar*, como resultado, “[...] o campo enunciativo é, ao mesmo tempo, regular e vigilante: é insone; o menor enunciado - o mais discreto ou banal - coloca em prática todo o jogo das regras segundo as quais são formados seu objeto, sua modalidade, os conceitos que utiliza e a estratégia de que faz parte” (FOUCAULT, 2008a, p. 165).

No que se refere à *proposição de normatividade*, seria apropriado tomá-la como uma estratégia que se desenvolve à maneira de sanção, uma premissa que coloca que todos os professores e alunos de Geografia seriam iguais, que deveriam ser conformados à mesma prática de poder.

A externalidade jurídica que ganhou proeminência nos estudos geográficos foi aquela que avaliou os processos de aprendizagem a partir dos ideários provenientes do escola-novismo. Foram os seus subsequentes desdobramentos, que, de um modo normalizador, deram “[...] respostas que seriam consideradas apropriadas” (DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 217) para a melhor das aulas de Geografia; igualmente, foi esse movimento que, nas palavras de Vidal (2003, p. 497), esforçou-se vigorosamente para “[...] desqualificar aspectos da forma e da cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo tradicional”. Parte imanente desse contexto, a *ordem do discurso geoescolar* tornou-se tributária de semelhantes mecanismos.

O contraponto à prática tradicional que instituiu a normalização discursiva se impôs, primariamente, pela introdução da cientificidade nos atos de escolarização e, após, pelo povoamento, nas recomendações pedagógicas, das experiências didáticas propriamente ditas. Portanto, centralizar na criança as relações de aprendizagem, exaltar a observação e a intuição nos processos de ensino e, assim, fazer do ensino de Geografia uma continuidade das psicologias experimentais tornaram-se palavras de ordem para aqueles que intencionavam doutrinar os docentes e os discentes envolvidos nessa construção do conhecimento.

É profícuo pensar que uma aula de Geografia que não oportunizasse condições de ultrapassagem ao mero “ouvir” seria insuficiente para não dizer enfadonha; bem além da escuta, o aluno deve

“ver” e deve “fazer”: eis um efeito da normalização que fecundou a produtividade da *ordem do discurso geoescolar*. Mais do que o ensino, o eixo condutor substanciado pela Geografia da escola é aquele cujas forças são deslocadas para aprendizagem, engrenagem por meio da qual os discentes assumem protagonismo e, por conseguinte, têm customizados seus respectivos desenvolvimentos cognitivos. Eles edificam experimentalmente o saber geográfico, e o método desse ensino seria validado pelas possibilidades que empreenderia no sentido de ativar a produção do aluno.

Disparadas seja pelo viés das pedagogias escola-novistas, seja utilizando as tábuas valorativas concernentes à epistemologia genética e às psicologias experimentais, essas premissas alimentaram o sonho de um ensino melhor de Geografia e, através da veracidade que apregoavam possuir, revelaram uma tônica de ensino cuja passagem por aqueles que iriam escrever sobre esse campo escolar era quase obrigatória. Basta que lembremos as constantes afirmativas girando em torno de elaborar sequências didáticas apreendidas do concreto ao abstrato, do próximo ao distante, para corroboramos a sanção normalizadora que, na formação discursiva geográfica-escolar, prescrevia a necessidade fundamental do aluno ser harmonizado ao seu lugar fazendo uso de investigações relacionadas ao estudo do meio. Desse jeito, “O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emerge da relação concreta estabelecida entre o aluno e esses objetos ou fatos” (VIDAL, 2003, p. 509).

Desse emaranhado técnico-pedagógico-*psi* secciona-se, por conseguinte, a proposição de normalidade que, em cima de critérios, divide-se entre o ensino *normal* e o ensino *anormal* de Geografia. Normal: é aquele que faz da aula de Geografia uma força dinâmica cuja relação entre ensino e aprendizagem se verte com maior força para o segundo item; adapta-se ao desenvolvimento e aos interesses dos alunos e, em cima disso, convida-os a contribuírem como atores centrais à construção do conhecimento geográfico. Anormal: o oposto dessas tendências, ancoradas na memorização, descrição, audição, narração e centralidade na ação do professor. Desse dualismo pôde a *ordem do discurso geoescolar* deslocar com intensidade seus efeitos normalizadores; daí se consegue *julgar* legalmente o professor de Geografia.

Por último, a *proposição de atualidade*.

Um discurso é poroso às práticas sociais; não as espelha totalmente, não as produz em moldes perfeitos; porém, se levamos em conta as condições de possibilidade que levam uma formação discursiva a ser o que é, será uma premissa acatar a ideia de que o discurso, para manter-se, deve estar concatenado a elementos presentes no tecido social, advindos de questões políticas, culturais, econômicas, etc, ou oriundos de uma episteme geral do saber.

Para ter uma noção da atualidade que envolvia a *ordem do discurso geoescolar*, é interessante trabalhá-la a partir do deslocamento feito por Rouanet (1996); utilizando as lunetas foucaultianas, ele

pontua que, na constituição de uma formação discursiva, opera-se um duplo determinismo, proveniente em parte pela constelação discursiva na qual se introduz o discurso, e das práticas sociais diversas que definem sua funcionalidade. Com efeito, o ensino da Geografia está "[...] enquadrado num campo discursivo mais extenso ou de tipo superior" (ROUANET, 1996, p. 106).

Na *ordem do discurso geoescolar*, relações de analogia, complementaridade e oposição autorizaram quais temáticas poderiam ser teoricamente desenvolvidas, assim como essas constelações discursivas excluíram certos objetos, conceitos e enunciados que não se projetassem à luz do que um discurso de maior amplitude havia delimitado.

Com essas linhas de força catalisando a atualidade proponente da *ordem geoescolar*, temos no seu eixo de formação dois pilares: um deles é a constelação discursiva de maior escala, isto é, o discurso pedagógico, cuja amplitude é um ponto ao qual se atracou o ensino da Geografia. O outro pilar se institui pelo feixe dinâmico de relações políticas, sociais e econômicas que prescreveu "[...] as regras segundo as quais, num determinado espaço cultural, certos objetos, temas e conceitos podem aflorar, à exclusão de outros, vedados pela configuração vigente" (ROUANET, 1996, p. 109).

Penso que, ficando estaca nesses dois fundamentos, os raciocínios que eles solicitam já foram realizados durante esta tese: no que toca à constelação discursiva proveniente da temática pedagógica e escolar, o capítulo 6; as complexas práticas não-discursivas que direcionam o discurso geográfico da escola foi elencada no capítulo 9.

O que acompanhamos nos levou a identificar que uma espécie de discurso maior delimitou os campos de atuação e dispersão da *ordem do discurso geoescolar*: trata-se da emergência da Pedagogia moderna e da Psicologia experimental, no que tange ao desenvolvimento nas reflexões sobre as atividades de ensino e aprendizagem. Esses ideários pautaram parte dos debates sobre a renovação do sistema de ensino nacional; excluíram ou inviabilizaram os trabalhos pedagógicos supostamente tradicionais, que só apareceriam nos textos sobre ensino de Geografia para serem defenestrados. As pedagogias progressistas e as psicologias escolares, com efeito, alimentaram parte da proposição de atualidade subjacente ao discurso do ensino da Geografia, dando-lhe, inclusive, um frescor necessário à sua conservação.

Por outro lado, abstrair as constelações discursivas que deram corpo ao discurso geográfico educacional é acatar a ideia de que essas só vieram a ser o que foram devido às condições de possibilidade que lhe deram abrigo. Assim, a transição da estrutura social brasileira, voltado para um modelo industrial em espaços urbanizados e com grandes aglomerações populacionais, implicou numa mudança de rota na qual a escola, com protagonismo, deveria estar incorporada.

Isso significa que essa instituição deveria servir de base à proliferação de novos comportamentos e condutas de vida, ancoradas na modernização das cidades, na efervescência dos padrões culturais, mas, principalmente, na produção de valores concatenados ao trabalho eficiente e produtivo (posteriormente, também flexível) que, por sua vez, estaria em sintonia com a velocidade das transformações de uma produção capitalista.

Um exemplo é a importância que adquire no discurso pedagógico o método dos projetos: troca-se a divisão sequencial do tempo escolar pelo tempo do interesse discente, acarretando numa nova arquitetura escolar: “As carteiras fixas, substituídas pelas móveis, abandonavam a ordenação em fileiras e buscavam, na associação, oferecer condições para o trabalho em grupo” (VIDAL, 2003, p. 515). A primazia dessa perspectiva reside na vontade de quebrar a rigidez da escola tradicional para ligá-la aos novos tempos da industrialização brasileira; portanto, também se espera da escola que seja racional e eficiente, veloz e atenta aos ditames de um novo espaço geográfico que se impõe.

Não parece ser possível que compreendamos as táticas discursivas ricocheteadas na *ordem do discurso geoescolar* sem que façamos o ato de sintonizá-las à atualidade geográfica e cultural que a compunha e a fazia, na sua particularidade, previsível. A proposição de atualidade que operacionalizava parte das estratégias e escolhas temáticas abarcadas por essa formação discursiva emergia de um contexto que, fundamentado no ritmo da técnica, do maquinismo, do consumo e da flexibilidade, impunha um deslocamento do ensino à aprendizagem, da audição à observação e experimentação, da disciplina ao controle, da passividade à liberdade. Assim, taticamente, foi organizando-se o discurso do ensino de Geografia, na justificativa de ser contemporâneo, de atender às preocupações modernas, de ajudar a edificar uma sociedade evoluída. Configurado foi dessa maneira, à vontade de atualidade; mas, haveria alguma chance de não sê-lo?



O movimento está fechado, o circuito se encerra, os pontos confluem numa mesma direção e os dados caíram: finalmente, podemos vislumbrar em diversas perspectivas a *ordem do discurso geoescolar*. Isso tudo levou-me a um esforço investigativo apontado para diversas frentes de trabalho, cujos caminhos por vezes tergiversaram, mas que, agora, adquirem uma coesão interna que, na sua multiplicidade de causas e efeitos retroativos, fizeram daquele ensino de Geografia elaborado entre a primeira e a segunda metades do século XX uma formação discursiva sólida, materializada por objetos fixados, robustecida por enunciados, abastecida por perenes conceitos, engrenada através de campos estratégicos.

De um trabalho descritivo realizado no meio desta tese, e desaguado aqui, manteve-se em relevo a visão segundo a qual a performance discursiva que foi sendo elaborada em meio à Geografia escolar exerceu hegemonia teórica perante as práticas pedagógicas; falar sobre qualquer coisa nesse campo de conhecimento foi tornando-se uma atividade gradualmente mais difícil: quem pode e como se pode falar sobre o ensino geográfico tornou-se um preponderante enunciado, engendrando uma interdição. Interdição do objeto: não se pode falar sobre o quiser. Interdição do sujeito: nem todo mundo é autorizado a se pronunciar.

O que pude sinalizar aponta para a constância de um discurso ordenado, que regra a definição dos objetos sobre os quais se refere, delimita a posição institucional dos sujeitos que podem falar sobre eles e, enfim, desloca uma dada maneira de posicionar-se perante as formações conceituais. Pode-se afirmar que a prática engendrada pela *ordem do discurso geoescolar* se manteve graças às estruturas hierárquicas que pôde edificar, limites traçados à mão pesada que impuseram uma linha divisória de fogo entre, no que concerne ao ensino de Geografia, o dizível e o indizível, o pensável e o impensável, o discutível e o indiscutível. Por mais que seja menos doloroso pensar o contrário, nessa linguagem da prática docente, foi exercida uma titularidade, prestigiada exteriormente e cujo lugar de observação ensejou-lhe um estatuto jurídico que pôde regulamentar os critérios, as competências e os saberes certos e errados sobre a Geografia escolar. Também não é das mais confortáveis reflexões identificar que, no enorme contingente dos professores dessa disciplina espalhados pelo território nacional, poucos, mas poucos mesmo, foram aqueles que estavam integrados às instituições legitimadas discursivamente a fixar as condições legais para o exercício da docência geográfica.

No entanto, gostaria de frisar algo já feito, mas que vale um novo esforço de atenção da nossa parte, os professores de Geografia. Como qualquer formação discursiva, aquela que vem ordenando o ensino geográfico não é, de maneira alguma, hermética às pressões sociais, políticas e econômicas de uma determinada época. Em alguns momentos, mais ou menos, pode ter sido, mas o fato é que, sempre, tratou-se de uma prática permeável à complexidade da vida social, à contingência própria do espaço geográfico. É devido a tal circunstância que o ensino de Geografia se formou através de discursos já constituídos, condições de possibilidade postas que prescreveram os trajetos prementes a serem tomados. Não teria conseguido chegar à identificação do discurso *geoescolar* sem transitar, previamente, pelos dois polos extradiscursivos que a alimentaram: os efeitos do capitalismo flexível e dos primórdios dos ideários neoliberais, de um lugar; e das narrativas da Modernidade, de outro. Forças hegemônicas, brutais, que representam o espírito cultural de uma época.

Enfim, reflexões...

Prática limitada, saber despojado de liberdade criativa, gesto regulamentado de exclusão e proibição? Em certo limite, sim. É possível resistir? Talvez, mas não sem um alto custo. Tem-se que estar disposto a pagar o preço dessa escolha, e não posso garantir que, para todos os que o fizerem, os resultados valerão a pena.

É preciso parar por aqui. Gosto de pensar que, por ora, aqui foram feitas a descrição e análise dos elementos e critérios constitutivos da *ordem do discurso geoescolar*. Espero que, dessas páginas, tenham sido disponibilizadas ferramentas que sirvam à alguma coisa. Sobre isso, pretendo, na conclusão desta tese, encaminhar algumas problemáticas que, hoje, parecem-me necessárias.

TALVEZ CAIBA AO ENSINO DE GEOGRAFIA SER UMA MÁQUINA DE GUERRA

Este escrito é sobretudo um repouso, uma mancha de sol, uma escapada da ociosidade de um psicólogo. Talvez também uma nova guerra? E novos ídolos serão auscultados?... Este pequeno escrito é uma grande declaração de guerra; e no que diz respeito a auscultar ídolos, não se trata desta vez de ídolos contemporâneos, mas de ídolos eternos que aqui são tocados com o martelo tal com um diapasão (2014b, p. 8).

Eu não haverei de erigir nenhuns novos ídolos: que os velhos aprendam o que significa ter pés de barro (2011, p. 11).

Friedrich Nietzsche

As temáticas tangentes, a escolha de conteúdos, a linha diretiva das didáticas compartilhadas, as prescrições pedagógicas e as promessas de redenção: historicidades em meio ao entrelaçamento de relações de poder e saber que, numa dada época, determinam as regras segundo as quais um discurso aflora e, recursivamente, faz funcionar suas diretrizes. Esse feixe de relações limitadas, cuja emergência de objetos, enunciados e conceitos instituiu critérios de especificação e instâncias de delimitação na instância da Geografia que se ensina, chamemos de *ordem do discurso geoescolar*.

Para chegar até aqui, no entanto, não procurei referenciar-me no fundo das coisas que dariam sentido ao ensino de Geografia; nem quis ir em busca de uma essência escondida que obscurecia a dominação de uma classe sobre a outra e que, pelo viés escolar, manteria sua dominação; tampouco foi meu objetivo identificar as substâncias materiais e as relações imateriais que estariam inviabilizando a operação qualitativa desse saber docente; por último, não tive a intenção de dizer como deve ser a Geografia da escola.

Muitas linhas investigativas se debruçam acerca dessas problemáticas e não tive a intenção de desacreditá-las. Inclusive, não nego a importância construída por essas grades de inteligibilidade, cujos produtos educacionais já me foram ou me são úteis. No entanto, tentei deslocar-me em outra perspectiva de trabalho.

Estou dizendo isso porque, para alcançar as noções que deram ensejo à *ordem do discurso geoescolar*, tive que elaborar um método próprio, com o auxílio de alguns autores, que pudesse me levar não à história das ideias subjacentes ao ensino de Geografia, mas, sim, ao solo originário através do qual foram dadas as *condições de possibilidade* para essas ideias. Isso significa dizer que se hoje falamos, escrevemos e ensinamos essa disciplina de uma ou outra maneira, com esse ou aquele jeito, é pelo fato de que esse saber veio sendo elaborado por um a priori histórico que

viabilizou ou excluiu determinadas organizações de conhecimento. Assim sendo, eu não queria, como o positivismo recomendaria, identificar a verdade contida no objeto geográfico-escolar; ou pensar a historicidade do ensino de Geografia no sentido de um tempo futuro, um porvir idealizado (à maneira marxista); assim também é que escavar no fundo do espaço vivido os conteúdos empíricos que atribuiriam sentido à experiência geográfica, como faria a fenomenologia, foi uma atividade que abdiqueei de realizar. Em suma, tentei ter o cuidado de evitar a “[...] eterna tentação da filosofia Ocidental de procurar a verdade do homem no reencontro com a origem” (ROUANET, 1996, p. 126).

Os objetivos investigativos foram, então, invertidos, e da esteira desse raciocínio movimentei-me no sentido de pesquisar as razões por meio das quais o ensino de Geografia começou a tomar para si um certo número de funções e responsabilidades. Tive interesse em, a partir de um recorte temporal pretérito, encontrar as alavancas pelas quais esse campo constituiu seus objetos, formou seus conceitos, instituiu as normas a serem seguidas e as sanções a serem aplicadas. Iniciei a pesquisa partindo da premissa de que o entendimento contemporâneo do ensino de Geografia seria possível se tomasse-o enquanto uma *formação discursiva*, isto é, na direção dada a partir das teorizações de Michel Foucault, além de professores e pesquisadores que fortaleceram os estudos foucaultianos no eixo da educação.

Acatar tal pressuposto significa concordar com o fato de que nesse discurso pedagógico existem objetos próprios estabelecidos de antemão; procedimentos através dos quais os sujeitos são situados no interior dos conceitos, ou a eles são subordinados; estratégias de força que definem os objetos possíveis de serem falados, os lugares a priori escolhidos nos quais os sujeitos devem postar-se para poderem pronunciar-se; a miríade de narrativas e palavras-mestras que dão a legitimidade às teorias prévias. Foi sob o farol dessas hipóteses, encaminhei o trabalho.

Sem a expectativa de um resultado final, a moldagem do objeto segundo intenções prévias; abdicando da busca da origem, a marcação temporal ou a atualização da verdade; despojando-me do projeto transcendental de desdobrar o melhor dos Espíritos do ensino de Geografia e desqualificando o raciocínio ancorado na prática da Providência, restou-me, ao final, a responsabilidade de assinalar como se deu a *emergência* de um discurso que hoje parece se hegemonizar, assim como a *proveniência* de suas ações, isto é, as relações de poder e saber e as contingências históricas que encaminharam-lhe para ser de uma forma ao invés de outra.

Dando o prosseguimento, recortei um conjunto sistemático de leis que regulamentaram os objetos, os conceitos e os enunciados subjacentes ao ensino de Geografia a partir de um dado momento histórico. O agrupamento desses acontecimentos, aos quais Michel Foucault denominou de *arquivo*, levou-me à descrição da existência acumulada de discursos referentes ao

campo geográfico-escolar, jogo de regras de conservação de enunciados que formalizaram um grupo de estratégias. A análise do arquivo da Geografia escolar, por sua vez, trouxe-me à tona os textos presentes na seção “Contribuição ao ensino”, do *Boletim Geográfico*, periódico de distribuição no território nacional entre as décadas de 1940 a 1970, e cuja proeminência condicionou muitas das teorizações pedagógicas por aqueles dias. A proposição desse recorte, embora arbitrária, é justificável. No tempo de vigência desse periódico, um pouco antes e um pouco depois, mas o cercando, estava a série de mudanças em torno do desenvolvimento da industrialização nacional que trouxe, na sua esteira, um crescimento inédito das aglomerações urbanas, a exigência de um novo capital humano nos setores produtivos e, de forma semelhante, a discussão sobre os padrões políticos, pois estamos falando dos momentos iniciais de execução dos ideários republicanos. O *Boletim Geográfico* esteve atento a tais processos e não seria exagero dizer que até a sua própria existência se justificou em torno de alguns deles, visto que se tratava de uma publicação mantida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A questão a partir daí foi alinhavada em torno da possibilidade ou não desses ditos e escritos terem instituído uma estável formação discursiva e, a reboque, um modelo almejado de professor de Geografia, um projeto idealizado de sociedade, um aluno específico a ser forjado; sobretudo, *a aula como ela deveria ser*.

Desse emaranhado de relações, textos saturados descritivamente, sem a intenção de imaginar o que eles não diziam, prescrever o que deveriam dizer ou, pior, conjecturar o que estava, através de máscaras, sendo dito, sinalizei a constituição da *ordem do discurso geoescolar*.

Nessa prática analítica de superfície, algumas linhas foram sendo monumentalizadas.

Primeiro, a *ordem do discurso geoescolar* instituiu seus próprios referenciais, através 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. 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, numa arena de embate, de um lado a metodologia tradicional de ensino, avalizada pelo professor conservador de Geografia e, 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 que 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 aplica-la ao seu terminal paciente.

Imperativos 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 finalistas⁸¹ engendrados pela *ordem do discurso geoescolar*. Para falar sobre ensino Geografia, tem que se falar *mal* do ensino de Geografia; porém, da ruptura com o passado emerge a renovação: dois lados epistemológicos que se mantiveram na vigência dessa formação discursiva.

Se existe a obrigação de pronunciar-se de uma específica forma, não é qualquer um que, todavia, tem o direito de fazê-lo; deve-se estar num lugar privilegiado, de respeitabilidade institucional; aquele que não se localiza nessa posição, por conseguinte, paga pedágio a esses sujeitos proeminentes da *ordem do discurso geoescolar*. Professores em sua maioria do meio universitário, acadêmicos nacionalmente reconhecidos e estudiosos de livre trânsito nos regimes de verdade da Pedagogia moderna e das psicologias escolares e construtivistas, esses sujeitos deram o tom das discussões e harmonizaram as propostas educacionais.

Nesse sentido, essa formação se operou através de modalidades enunciativas que 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 dizer 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.

Pensar a Geografia escolar enquanto formação discursiva nos remeteria à ideia de que dentro das suas práticas multiplicadas reside um sistema de organização conceitual, submetido a um fundo de instâncias pré-discursivas que o alimenta. O discurso determina porque é determinado, por meio de conceitos de maior amplitude que permitem ou vedam a produção de novas subjetividades. No caso da *ordem do discurso geoescolar*, a pedra de toque pré-conceitual é tributária das narrativas iluministas, do regime de verdade cujas âncoras são lançadas no progresso, na liberdade, na razão, no sujeito pensante e autônomo; um ideal finalista, cujo ponto de chegada é o melhor dos mundos. É essa linha de força que faz emergir os conceitos subjacentes ao discurso *geoescolar*, fundamentada pela seta universal da história, dadas por rupturas

⁸¹ Abasteco-me dos termos construídos por Alfredo Veiga-Neto (2012), aos quais esse autor denominou de *pragas pedagógicas*.

entre o velho e o novo, com o intuito de alcançar a modernização, lastro epistemológico que constitui a finitude do homem e o seu maior desejo.

Por fim, procurei pontuar as táticas por meio das quais esse discurso ativa seus objetos, atualiza seus conceitos, efetua suas escolhas, e exclui o que não lhe parece apropriado. Trata-se de um campo de estratégias, ou das escolhas temáticas, que engendram as regulamentações próprias à *ordem do discurso geoescolar*. Essa premissa tática sinaliza a sujeição dos indivíduos às normas e princípios de atualização, que dão o ritmo das mudanças a serem empreendidas ou dos estados a serem conservados; a soberania do sujeito, com efeito, é mais um desejo do que propriamente uma prática dada; as estratégias fazem dos indivíduos funcionários do discurso. A ordem *geoescolar* reforça uma linha de normalização, através da qual secciona o que é certo e errado numa de aula de Geografia; em resumo, *Pedagogia ativa x método tradicional de ensino*; propõe critérios de validade, segundo os quais se pode juridicamente estabelecer uma aula como uma boa e uma aula como ruim; o signo da atualidade supõe que as normas só são o que são porque alicerçadas nas demandas da sociedade, nas necessidades várias que essa precisa para manter-se em evolução. Dizer, por exemplo, que o ensino de Geografia correto é aquele trabalhado a partir do cotidiano do aluno, solucionando problemas que ele identificou, significa concordar com a ideia de que estaríamos precisando no mercado de trabalho de sujeitos autores e criativos, dispostos a praticar inovações e evitarem a mesmice da especialização. Sobre tal panorama, não estou dizendo que isso é bom ou ruim, mas sim que é uma justificativa no mínimo reflexiva e certamente apetitosa para amparar concretamente o que o discurso geográfico quer propor.

Assim, sinalizei a constituição da *ordem do discurso geoescolar*.

De certo modo, a investigação na qual acabei por adentrar conduziu-me à 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: trata-se de 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 o porquê.

Do primeiro eixo, relacionado à subjetividade, apontou-se para o direcionamento dado por 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 desses encadeamentos, um outro indivíduo pudesse surgir, em torno de uma série de pré-requisitos que o fariam ser um professor ou um aluno ideal. Sabe-se, no entanto, que esse projeto modificador não se fez naturalmente a partir das entranhas do conhecimento geográfico (quer dizer, também com ele e através dele), visto que esse campo disciplinar esteve como um dos corolários das

amplas constelações discursivas às quais convencionamos chamar de Modernidade; é dos efeitos que essa narrativa produziu que podemos pensar aquelas partilhas internalizadas no discurso geográfico-escolar, 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 têm que 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.

Do seio desses direcionamentos foram evocadas matrizes epistemológicas por intermédio das quais se pudesse engendrar, no que tange a professores, no que tange a alunos e com o ensino de Geografia, o melhor das criações individuais: o “homem como tal” ou o “tipo ideal”, categorizações discutidas por Zygmunt Bauman (1997) e Max Weber (1992; 2006), respectivamente. Derivadas do projeto iluminista, tratam-se de propostas crentes num ponto de chegada para a história humana que pode ser alcançado quando se segue determinadas regras.

Nas palavras de Zygmunt Bauman, a concepção de “homem como tal” aparece em torno da vontade de se criar um sujeito moral, independente e autônomo, naturalmente brilhante e propício à criatividade. Esse sujeito, entretanto, foi despojado das suas características originais pelas algemas das culturas tradicionais e das políticas conservadoras, que o alijaram da oportunidade de exercer a sua liberdade. Partindo desse princípio, a Modernidade tomou para si a tarefa de “[...] libertar o homem de todas as influências e desvios históricos que corroem sua essência mais profunda” (BAUMAN, 1997, p. 97) e fazê-lo ser o que sempre foi, isto é, um sujeito livre, com interesses próprios; porém altruísta, solidário, humano, consciente... também a *ordem do discurso geoescolar* sinalizou maneiras por meio das quais professores e alunos pudessem ter devolvidos seus traços inatos de personalidade sequestrados pelos aparelhos escolares de poda para, daí em diante, conseguissem aflorar aquelas “tais” características.

Discutindo ciência e objetividade, Max Weber (2006) chegou à elaboração de uma noção parecida, a de “tipo ideal”. Para o sociólogo, a vontade de neutralidade acabou sendo uma espécie de sonho transformado em pesadelo, pois no objetivo de expulsar das pesquisas o juízo de valor intrínseco que as atravessava, o estado positivista acabou por legitimar a farsa de que seria possível fazer ciência sem uma tomada de posição. Weber (2006) pontua, ao contrário, que a atividade científica inescapavelmente se ancora num objetivo de lutar *contra* ou a *favor* de algo e, nesse sentido, tanto o *agir* quanto o *não-agir* são elementos que interferem no processo investigativo; ele explica que “Uma ciência empírica não tem como ensinar a ninguém sobre o que deve, somente sobre o que pode e – eventualmente – sobre o que quer” (p. 17-18). Os

fenômenos sociais devem ser explicados, com intrínsecos limites, pelos seus elementos qualitativos e, por isso, apenas fragmentos da realidade podem coligar-se com alguma espécie de objetividade e imparcialidade, critérios, ainda assim, impraticáveis.

No entanto, a crença no pressuposto da objetividade científica, resulta num medo de convicção, alimentando a racionalização utópica ao qual Weber (2006) se referiu como “tipo ideal”. Trata-se de uma concepção abstrata que pretende generalizar a realidade, sem levar em conta as forças empíricas presentes nessa mesma realidade; forma-se um movimento utópico que toma como farol uma parcela reduzida dos fenômenos materializados para configurar um quadro de pensamento homogêneo e, a partir desses pontos difusos, forçar o restante da leitura àqueles pequenos traços. Engendra-se disso um “dever-ser” capitaneado “[...] acima de tudo, por uma tentativa de apreender indivíduos históricos ou os diversos elementos em conceitos genéticos” (WEBER, 1992, p. 140).

Caberia pensar, entretantes, como a *ordem do discurso geoescolar* 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 solucionador de problemas; educador socialmente engajado, sujeito ambientalmente responsável... O leque de escolhas em 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. Caberia pensar, igualmente, se quem lia sobre essa disciplina escolar também não cavoucava nas entranhas dos seus arquivos os fixados passo-a-passos metodológicos para elaborar artesanalmente esse sujeito.

No meu entender, alguma investigação que deseje colocar em relevo uma parte da história do pensamento geográfico-escolar terá enriquecedoras possibilidades se apontar seus objetivos para uma espécie de história da constituição de subjetividade em torno do ensino de Geografia. Quer seja no eixo da docência, quer seja no que toca ao forjamento de tipos “tais” ou “ideais” de aluno, essa questão tanto se manterá relevante enquanto se prosseguir a centralidade da educação em torno de fabricar um determinado tipo de sujeito. Creio que, nesse sentido, esta tese edificou linhas de trabalho por meio das quais possam ser impulsionados novos caminhos investigativos. Ao debruçar-me perante um arquivo que determinou o que os sujeitos deveriam saber, assinala um modo de objetivação em torno do qual se pôde institucionalizar uma Geografia “racional” e “normal”, em que transitavam conhecimentos que prescreviam o verdadeiro e o falso, o certo e o errado. É dessa linha de força que a *ordem do discurso geoescolar* criou a Verdade do seu ensino, detentora de ambições universais, que faz valer o que pensa valer a pena, faz ver o que se pode ver, e faz dizer o que se pode falar, o finalismo de “[...] uma sociedade estável, solidamente

enraizada, da qual qualquer desvio mais acentuado apenas pode ser uma mudança para pior” (BAUMAN, 2010, p. 12).

O nó górdio disso tudo – e que deixaria um pouco insuficiente apenas a descrição do discurso geográfico-escolar – é que, como alertou Foucault, “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade” (2014c, p. 54). Se tentei esboçar um quadro discursivo geral através do qual o ensino de Geografia funcionava, tive que fazer o esforço de identificar seu estatuto, estendendo-me para o conjunto de procedimentos que produz, legisla, reparte e induz efeitos de poder no lastro desse regime. Uma continuada produção de verdade, entrelaçada por silenciosas relações de poder, subjugando os atores escolares através de classificações que os fizessem ser “[...] julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer” (FOUCAULT, 1999a, p. 28). Dar conta desses pressupostos significaria entender que as peças poderiam ser melhor encaixadas se fosse seguido um encadeamento lógico à guisa de uma genealogia, ou seja, perguntando de onde veio e como se organizou a rede de feixes produtivos nessa vontade de saber. Dito de outra maneira: poder colocar em ação uma análise cujo intuito seria pensar a serviço de quais práticas de poder esteve o ensino de Geografia.

O principal eixo direcionador das teorizações geográfico-escolares adveio da economia de mercado, e foi em cima desse eixo de cunho capitalista que a formação discursiva teve que ser elaborada. Entre o final do século XIX e o início do século, o Brasil passou a sofrer uma miríade de transformações de ordem urbana, social, política e cultural ricocheteadas por um capitalismo em nova fase, ou seja, em direção à intensificação da produção industrial e comercial. Para levar a bom termo essas mudanças, um obrigatório olhar (tal como aquele feito décadas atrás pelo ocidente europeu) foi dirigido à escola, fábrica de mão-de-obra e aparelho de socialização; ambas atribuições necessárias, afinal de um lado pela exigência de uma mão-de-obra eficiente e eficaz e, de outro, pela demanda por disciplinamento de um contingente populacional cada vez maior deslocando-se para cidades mal planejadas e insuficientes de recursos para recebê-lo, caberia também ao dispositivo escolar dar conta desses inéditos problemas nacionais. Assim sendo, ancorei a *ordem do discurso geoescolar* nesses veículos investigativos, e daí para percebê-la como célula de movimentos maiores (liderados, entre outros atores, pela Escola Nova) foi uma sequência óbvia, afinal trata-se-ia de conjugar nos seus princípios uma vontade de democracia, de cidadania, de progresso e de evolução.

A questão é que, no entanto, constatar esse múltiplo pressuposto não me parecia, devido ao seu caráter macroestrutural, suficiente para apropriar-me dos mecanismos microfísicos que se

imiscuíam por dentre as entranhas do ensino de Geografia. Afinal, se no discurso que foi ordenado engendrou-se um movimento que visava, de um lado, “[...] contribuir na administração das ações de indivíduos e populações e, de outro, lucrar com isto” (CORAZZA, 1997, p. 111), acabou sendo essa historicidade que me levou ao estudo das formas de governamentalidade analisadas pelos estudos foucaultianos, e como essas estreitaram-se capilarmente ao ensino de Geografia. É dos efeitos dessa dupla atividade que poderiam emergir os sutis poderes e saberes que me fariam compreender perante que elementos lutavam a favor ou contra os textos pedagógicos no *Boletim Geográfico* e saber se essas ações não seriam, paradoxalmente, uma falsa dicotomia, pois estariam fazendo parte de uma mesma lógica discursiva.

O que procurei colocar em relevo foi que a *ordem do discurso geoescolar* não seria fruto apenas de um sistema unitário de poder, do qual seriam disparados seus efeitos em direção à tal formação discursiva. Não que não o fizesse de alguma maneira, mas a eficácia dessa atividade deveria levar em conta as mais capilares relações entre os indivíduos e os grupos, para aí sim tornar produtiva aquela vontade inicial de torna-los disciplinados e úteis. Trata-se de uma 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 podemos pensar a razão de Estado e as suas respectivas práticas de governo, no sentido de elas visarem 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, e foram elas que me deram o combustível necessário para entender a proveniência da formação discursiva que investiguei. Por uma questão de necessidade foi que, a partir dos séculos XVI e XVII, vão sendo empreendidas inúmeras medidas 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. 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. Querer-se-ia 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.

O dispositivo escolar engendrado pela razão de Estado se introduz nesses pressupostos e é a partir deles que devemos pensar o ensino de Geografia, ou seja, como uma elaboração em consonância com a Modernidade. Nesse sentido, coube a esta tese fazer um exercício de retrocesso para descrever, a partir de Foucault, Veiga-Neto, Varela e outros, quais foram as relações entre a razão de Estado e os corpos a serem educados; que mecanismos de controle e

sujeição foram empregados para dobrar essas *crianças de escola* perante um princípio normativo cujo objetivo seria o de fixar um modelo de conduta e uma utilidade social. 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 (1997a), 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 dado jeito para maximizar suas forças e fazê-los rentáveis; 3) uma série de normas e procedimentos de punição, correção e exclusão, é que foram produzidos as características de um modelo de ensino e aprendizagem que, para o bem ou para mal, nos referimos até hoje. É preciso, antes de apenas criticar o estabelecimento dessa escola e dessa Pedagogia que chamamos convencionalmente de tradicional, ancorá-los num 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; 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.

No entanto, esses princípios regulamentadores de governamentalidade passam a ser implicados por uma inflexão, entre os séculos XIX e com maior ênfase em meados do século XX, que buscam reformular a razão de Estado, no sentido de limitá-la. 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. Segundo explicou Foucault em *Nascimento da biopolítica*, trata-se de uma racionalização cujo objetivo, proveniente do liberalismo econômico, é o de maximizar os efeitos da governamentalidade reduzindo, todavia, os seus custos; é por conseguinte um rompimento com a razão de Estado empreendida a partir do final do século XVI. 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”?, e das respostas dadas impulsiona-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.

Essa razão governamental que vai sendo construída não é, entretanto, uma continuidade do 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 o termômetro através da governamentalidade. Eis, nessa linha, o eixo condutor que acopla o liberalismo alemão à escola norte-americana de

Chicago: 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. 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. No entanto, quando pensada no sentido de manter a fluidez dos jogos econômicos e garantir que suas relações nunca cessem, a presença do Estado é fundamental. A razão de Estado deve ser avaliada 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 torna-los competitivos.

Um duplo equívoco é feito quando, primeiro, coloca-se o neoliberalismo como continuidade discursiva do liberalismo: esse nega o Estado, enquanto naquele a presença estatal é imprescindível. O segundo erro é acreditar que estaríamos caminhando ao encontro da extinção do Estado; ilusão e/ou ingenuidade, visto que essa instituição, a rigor, tem como fim a manutenção de si mesma, e é em torno dessa premissa que ela se transforma. Nesse sentido, continua-se na Razão de Estado, porém operando-se com outros mecanismos, a partir de outras reflexões. Não se trata de extinguir os dispositivos disciplinares, mas de uma mudança de ênfase cujo objetivo pode ser até mesmo o de aperfeiçoá-los.

Se são deslocados os princípios normativos que visam pensar a razão de Estado, é claro que a escola, corolário dessa governamentalidade, não pode 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. É justamente esse formato de instituição 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. Desse modo, o discurso subjacente à Geografia escolar se fortalece pelas severas críticas que tece 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 geográfico seja significativo e, se possível, interdisciplinar. Só por alguns desses pressupostos já poderíamos identificar uma nova forma de pensar os dispositivos escolares, contrastante àquelas operadas pela sociedade disciplinar.

Porém, em que ponto a razão de Estado neoliberal e a *ordem do discurso geoescolar* começaram a se atracar num mesmo porto discursivo?

Segundo a discussão que alinharei, com o amparo teórico de autores como David Harvey, Zigmunt Bauman e Gilles Deleuze, em um certo momento do século XX as principais experiências estatais balizadas pela planificação e controle dos processos econômicos entram num período de sucessivas crises. Levando em conta que o capitalismo é orientado perenemente para o crescimento, e que a paralisação desse se traduz numa quebra em cadeia; 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... 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. 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; 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.

É claro que para esse frágil sistema funcionar demanda-se, 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 quiser dentro da cultura do *comprismo*.

De maneira parecida, a acumulação flexível implica que a demanda por capital humano sofra importantes modificações. 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 dizendo, sendo *empresária* de si mesmo.

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 notável 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 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. 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 educa-las convenientemente, estreita-se com o desejo neoliberal de escolarizar as massas para que os jogos econômicos não parem, que o menor número de pessoas, enfim, fique fora dele.

Como discuti na Parte III, 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, encontramos uma série de princípios que, encobertos pelo discurso da autonomia/liberdade, instituem um verniz de pluralidade – nada mais, como diria Gallo (2012), do que um dispositivo de democracia -; 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, como explica Veiga-Neto (2000), 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” (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, 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.

Com tudo que estou pontuando, parece que o esforço feito por aqueles pesquisadores do ensino de Geografia em denunciar o suposto engessamento da Pedagogia tradicional, ou as suas características repressivas e/ou exageradamente disciplinares, fica meio que sem sentido, quando levamos em conta que aquela configuração escolar servia bem aos tempos e espaços socioeconômicos de um determinado a priori histórico; é o mesmo caso, aliás, das propostas pedagógicas que eles pretendiam ressoar: organizadas como “[...] movimentos de emancipação, é fácil ver o quanto, talvez, elas estejam desfocadas na escolha dos seus alvos” (VEIGA-NETO, 2000, p. 214). A diferença é apenas de perspectiva, pois continua-se sob a égide do capitalismo e fazendo-se funcionar os instrumentos de governamentalidade da razão de Estado; dessa forma, a passagem da disciplina ao controle não significa que a segunda suprima, negue ou ultrapasse a primeira, mas que estabeleça uma alternância de procedimentos, a introdução de técnicas sutis que mantêm regimes de sujeição e subjetivação, aperfeiçoando, portanto, práticas de dominação.

O círculo parece estar fechado, as cartas foram colocadas à mesa, elementos foram edificados, e espero que a partir deles possa ser feita alguma coisa que valha a pena. De um lado, pela perspectiva dos seus objetos, enunciados conceitos e estratégias e, de outro, através de uma analítica da proveniência das condições de possibilidade que deram um terreno onde lançar as âncoras, o trabalho em torno da seção “Contribuição ao ensino”, do *Boletim Geográfico*, entre 1943 a 1970, trouxe-nos à tona a configuração discursiva cuja denominação chamamos de *ordem do discurso geoescolar*. Adversária do arcaísmo pedagógico e da Geografia clássica-tradicional e, certamente, queimada pelas faíscas ora da acumulação flexível do capital, ora das práticas de governo da razão de Estado e, pouco a pouco, pelas centelhas do neoliberalismo, essa atividade ordenada engendrou uma malha de saberes tão extensa que caberia perguntar se seria possível referir-se ao ensino da Geografia sem ser tributado por aquelas prescrições.

Treinado para ser iconoclasta, sedento por totalidade e promotor de cidadania, eis assim disposto o discurso hegemônico que, para o bem ou para mal, a favor ou contra, fez com que chegássemos a ser parte do que somos como professores, pesquisadores e, quiçá, alunos de Geografia. É sob os escombros desse terreno demarcado, dessa prática impositiva cuja paisagem de fundo é coberta de rugosidades, que foram alavancados os critérios através dos quais julgamos como verdadeiras ou falsas as aulas que foram ou serão dadas na Escola Básica. É em cima desse pressuposto e desse cenário que, antes de finalizar esta tese, tecerei algumas considerações.



Ter em mente a miríade de relações de poder que atravessam o ensino de Geografia não significa desconsiderar o fato de que essa formação discursiva não venha fazendo contribuições. Tampouco remeti minhas críticas à essa ordem do discurso com o intuito de festejar uma suposta idade do ouro da Geografia escolar, representada pela escola disciplinar e pela Pedagogia tradicional; muito menos me permitirei discordar, por exemplo, de Paulo Freire, para quem se a educação não muda o mundo, o mundo, porém, não muda sem ela; se a educação não pode tudo, alguma coisa, no entanto, ela pode. Gosto de pensar o ensino de Geografia por essa lógica.

De forma semelhante, o constante ataque na diversificação das metodologias de ensino feitas no interior do discurso *geoescolar* tem uma presença fundamental no sentido de qualificar as aulas e torna-las, quem sabe, mais vivas. Sobre isso, eu mesmo (BATISTA, 2015; 2016), ou em autoria com outros colaboradores (BATISTA & CASTROGIOVANNI, 2014; BATISTA & ALMEIDA, 2014), me vali de certas contribuições pedagógicas e/ou provenientes dessas teorizações para compartilhar práticas de sala de aula que desenvolvi.

Igualmente, penso ser necessário pontuar que identificar a frequência, na ordem do discurso *geoescolar*, dos finalismos educacionais voltados à liberdade, à emancipação, à autonomia, à democracia e à cidadania não quer dizer que eu esteja contra essas posturas nem que não veja nelas, outrossim, alavancas para um espaço e sociedade melhores.

No entanto, como Foucault dizia, “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso” (1995b, p. 256), e, nesse sentido, mesmo as promessas de redenção, igualdade e progresso no ensino de Geografia devem passar pelo crivo de uma crítica, ancorada na perspectiva de que, frente às inesgotáveis relações de poder, sempre existe algo a ser feito, discutido, combatido.

Nesse ponto, diversas perspectivas de trabalho foram engendradas.

É perspicaz, por exemplo, o raciocínio colocado por Barbosa (2008) sobre a incursão do tema da autonomia nos discursos pedagógicos; esse autor questiona, porém, uma espécie de ação à força que visa obrigar os alunos a serem autônomos e, assim, coloca sob suspeita esse mantra – transformado em axioma educativo – que acabaria por recrudescer uma individualidade autossuficiente cujo resultado mais sensível seria o de permitir que o “[...] o Estado abdique das suas responsabilidades perante os cidadãos, nomeadamente em termos de segurança e de padrões mínimos de inclusão social; por outro, serve de estratégia ao controlo do corpo social por parte da autoridade governamental, na medida em que obriga as pessoas a controlarem-se a si mesmas” (BARBOSA, 2008, p. 460). Em semelhante lógica de pensamento, Gore (2011) critica essa vontade de autonomia que pode ser construída a partir da centralidade no discente, suprimindo o poder do professor; essa pesquisadora coloca em suspensão a premissa de que o poder se localiza

injustamente nas mãos do docente: na verdade circula por toda a sala de aula e mesmo entre os estudantes; desse jeito, práticas que tentam quebrar o padrão espacial em fileiras das salas e organiza-las em círculo acabam deslocando o poder do eixo docente para o discente, ou melhor dizendo: também os estudantes podem ficar “[...] cada vez mais diretamente também sob a supervisão de seus colegas” (GORE, 2011, p. 16).

Esse deslocamento na distribuição dos poderes é motivo de preocupação para Aquino (2014), para quem a aprendizagem voltada para o interesse do aluno, assim como uma divisão mais simétrica de autoridade entre ele e o docente pode prejudicar o jogo democrático, posto 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 alimentam 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 Hannah 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 à 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 pela *ordem do discurso geoescolar*, advindos dos slogans da espontaneidade, livre-iniciativa do aluno e conformação da aprendizagem ao seu estágio de desenvolvimento.

Sobre a introdução proeminente do neoliberalismo nos discursos pedagógicos, não faltam autores imbuídos da tarefa de alertar para as consequências perniciosas dessas atividades.

Julia Varela (1999) havia comentado 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” (p. 106), tende a ensejar 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. Como colocam Veiga-Neto e Lopes (2012, p. 61), o que nos fica é “[...] a sensação de descompasso, de desencaixe entre aquilo que se quer ter e aquilo que se consegue ter, entre aquilo que se pretende fazer e aquilo que se consegue fazer”.

Um outro problema que me parece preocupante é o continuado esforço que se faz - 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 cabe aqui 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 discurseira 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*; palavras de ordem cujos efeitos, entretanto, não são inofensivos: por mais difícil que pareça ser quantificar os níveis dos processos de ensino e aprendizagem, 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. Nessa partida de livre-escolha cujo consumo é a mola propulsora, não são poucas as escolas que, devido às suas baixas posições em rankings avaliativos nacionais, vestibulares e olimpíadas por disciplinas, são preteridas nas matrículas, escorregando à vala do descrédito e vivenciadas à representação social do fracasso; enquanto isso, aquelas cujos resultados são positivos segundo esses padrões tendem a propagandear o sucesso e, com efeito, vender a educação.

Do ponto de vista das metodologias de ensino, o quadro também não me parece muito animador. Sobre elas, recorro à metáfora da *rocha sedimentar* (GIANNINI, 2008), um tipo específico que se forma a partir da fragmentação de outras rochas, devido à ação de fatores condicionantes como a chuva, o vento, as ondas, a temperatura e o relevo; a medida a partir da qual se classifica uma rocha sedimentar como mais ou menos suscetível à ação desses fenômenos e, portanto, com maior tendência a novas fragmentações, chamamos de *porosidade*, a quantidade de caminhos naturais e espaços vazios disponíveis, dentro da rocha, por onde podem passar fluídos como a água, o gás e o petróleo. Descrevo esse fenômeno da natureza para pontuar que, no ensino de Geografia, muitas vezes a porosidade de recepção a novos recursos é *máxima*: persiste um tipo de marcha à procura de alguma inédita técnica com potencial de significar as aulas e salvar a educação; de tempos em tempos, essa cruzada pedagógica encontra o seu novo

porto seguro, o qual se mostra, no entanto, mais um entre tantos castelos de areia. Das páginas do *Boletim Geográfico* aos dias atuais, um revezamento de sugestões vem alternando-se nos discursos educacionais; porém, como a insistência nesses recursos (as tecnologias educacionais, as práticas “interdisciplinares, os projetos por temáticas específicas, etc.), é uma ressonância de um espírito consumista e, por isso, perene, “[...] grande parte dessas ações pedagógicas está fadada a uma vida curtíssima e, conseqüentemente, a um empobrecimento intelectual sem precedentes. Recordemos as montanhas de produções pedagógicas pontuais e sem razão de ser que têm os cestos de lixo como destino único” (AQUINO, 2014, p. 114).

Esse quadro prescritivo redesenhado por modismos, e que encontra guarida na educação justamente pela porosidade elevada que lhe é própria, é o que fez dos discursos pedagógicos e *geoescolar* albergues de um sem-número de profissionais, de diferentes áreas, que se permitem elucubrar livremente sobre ensino e aprendizagem. Conhecidos ora como especialistas em conduta (AQUINO, 2014), enquanto *experts* (CORAZZA, 1998), ou administradores em engenharia educacional (SILVA, 1995), são sujeitos que, por terem sido alunos, “[...] se arrogam o direito de preceituar sobre a educação” (VEIGA-NETO, 2012, p. 278). Não há como não associar a porosidade das metodologias de ensino à crescente invasão desses profissionais oriundos das mais amplas atividades as quais, malgrado seus limites disciplinares, encontram um vasto terreno de receptividade para as suas supostas novidades.

Em meio à miríade de movimentos que venho acompanhando - e cujo estreitamento com a *ordem do discurso geoescolar* é, no mínimo, razão de alerta - não haveria como não pensar que esses encaminhamentos pedagógicos não só parecem ter vindo para ficar, como, em alguns casos, tendem a ser fortalecidos. Explico o porquê.

Se formos tomar como pedra angular os elementos responsáveis por dar as condições de existência à acumulação flexível, não é um mero exercício de futurologia sinalizar que a própria situação da economia capitalista tende a produzir estruturas mais frágeis e fugidias, e crises, enquanto isso, com intervalos menores de tempo. O *Desmoronamento* ao qual se referiu Eric Hobsbawm (1995) é provavelmente uma das melhores metáforas para etiquetar uma época em que o “[...] mundo perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise” (p. 393). O historiador inglês prevê em *Era dos Extremos* um cenário de problemas econômicos mais graves do que aqueles localizados na década de 1930 e, nessa conjuntura, nem mesmo os modelos *just in time* teriam condições de dar conta do crescimento necessário à estabilidade do capital. Piketty (2014), numa obra de repercussão, demonstra um aumento preocupante da concentração de renda ao longo dos últimos séculos e coloca que esse quadro tende a elevar-se para índices alarmantes; o economista pontua que numa fase na qual os últimos locais do mundo em que se

pode produzir de maneira barata para um amplo mercado consumidor escassearam, o ritmo econômico provavelmente terá uma queda, cujas consequências serão temerárias. Esse autor também não exclui das suas previsões a desaceleração do crescimento demográfico nas nações emergentes que, acompanhando os países desenvolvidos no que tange às baixas taxas de natalidade, tende a frear a expansão da economia. Não há como não nos apropriarmos, nesse contexto, da perspectiva desenhada por Marshall Berman, conforme a qual, em meio ao pós-fordismo,

[...] todas as pessoas, coisas, instituições e ambientes que foram inovadores e de vanguarda em um dado momento histórico se tornarão a retaguarda e a obsolescência no momento seguinte. Mesmo nas partes mais altamente desenvolvidas do mundo, todos os indivíduos, grupos e comunidades enfrentam uma terrível e constante pressão no sentido de se reconstruírem, interminavelmente; se pararem para descansar, para ser o que são, serão descartados. (BERMAN, 1986, p. 77).

Deslocado em meio a essas instâncias, talvez não seja possível pensar o ensino de Geografia da contemporaneidade sem leva-las em conta. Bem mais produtivos e com relações de poder e saber mais imanentes do que possamos imaginar, os textos pedagógicos do *Boletim Geográfico* são substratos históricos da amplitude que esses mecanismos de validação e exclusão podem alcançar. Talvez seja nessa premissa que esta tese pode ter construído elementos que venham a contribuir para o campo dos estudos geográficos escolares: não como um material a ser replicado, interpretado ou religiosamente seguido, mas enquanto trabalho que possa ser utilizado. Com efeito, tratar-se-ia de uma espécie de catapulta para problematizar certas condições e elementos que nos são dados naturalmente sem que venha a chance, a reboque, de estranhá-los; possibilidades abertas para acompanhar mais de perto a emergência dos tipos de ensino e aprendizagem que, na *ordem do discurso geoescolar*, encadeiam-se às inteligências, habilidades e desejos solicitados por um sistema financeiro global, e como isso, para o melhor ou para o pior, pode acarretar na construção de novas arquiteturas *geopedagógicas*.

É no trânsito dessa conjectura que tentarei, por fim, sinalizar alguns posicionamentos que eu julgo apropriados ao ensino de Geografia. Ameaçado, seguramente pode-se afirmar, pelas reformas de inspiração neoliberal, e já influenciado de um jeito ou outro pelas consequências da passagem do fordismo à acumulação flexível, não tenho dúvidas de que, no entanto, algumas posturas de trabalho podem ser tomadas frente a essas condições de possibilidade.

Quando coloco essa questão não estou tentando dizer como deve ser o ensino de Geografia. Caberia questionar, aliás, até que ponto pode-se resistir às recentes transformações estruturais na economia e na cultura – abrangidas sob o nome “globalização” – através de uma mera disciplina escolar. Além disso, pensar o potencial que os estudos geográficos poderiam ter

no sentido de produzir um mundo mais de acordo com aquele que queremos esbarraria, é claro, nos próprios limites intrínsecos à educação; por conseguinte, quaisquer metodologias de ensino, teorias pedagógicas e/ou linhas de força conceituais acabam por estar restringidas aos quatro princípios lógicos discutidos por Alfredo Veiga-Neto (2012), isto é, as diferenças entre “[...] condição necessária e condição suficiente, parte e todo, causalidade eficiente e causalidade imanente, causa e condição de possibilidade” (p. 279).

No entanto, essas constatações não significam acatar que nada possa ser feito, nem que, principalmente, algo não *tenha* que ser feito. É na esteira desse duplo movimento que vou permitir-me, de agora em diante ao final, colocar que, no âmbito do discurso e da linguagem, talvez possam existir outras formas para que, na *ordem do discurso geoescolar*, não estejamos nós, professores, tão amarrados às malhas de poder e saber produzidas em meio à contemporaneidade, sob os escombros da Modernidade. Afirmo isso não para apregoar uma extinção discursiva; dentro dos princípios evocados pela virada linguística, pulamos de um discurso a outro, um revezamento de redomas enunciativas. Contudo, como coloca Paul Veyne (2009), ainda que perenemente subjetivados, temos condições de nos voltar contra os objetos, enunciados e conceitos discursivos e, por consequência, possibilitar-nos um mínimo de escolha através da qual possamos sair em defesa daqueles sujeitos que queremos ser.

É em vistas dessas trilhas de fuga que digo que talvez caiba, ao ensino de Geografia, ser uma *máquina de guerra*.

Para tal afirmativa, anco-ro-me nas teorizações de Deleuze, Guattari, Foucault e Nietzsche. Alinhado com esses autores, posso sinalizar algumas posturas de trabalho que, para o futuro ou a quem interessar, podem oportunizar elementos diferentes perante a educação.

A máquina de guerra, para Deleuze e Guattari (1997), é uma atividade à guisa de “[...] contra-pensamentos, cujos atos são violentos, cujas aparições são descontínuas, cuja existência através da história é móvel” (p. 38); uma lógica que tem como inimigo o pensamento que aprisiona a liberdade cognitiva; volta-se contra forças anteriores, que o fizeram submeter-se à dinâmica capitaneada pelo Estado, eixo regulamentador que subordina o pensar aos seus interesses e retira “[...] toda potência àqueles que não fazem mais do que reproduzir ou executar” (p. 28). Essa conversão de autonomia aos mandos dos poderes estatais, no entanto, é obstaculizada por uma espécie de atividade *nômade*, que recusa a passividade reflexiva e procura buscar outras maneiras de se pensar: o *nomadismo* opera através de táticas de guerra cujo objetivo não é a derrubada do Estado, mas sim o de (re)apropriar-se daqueles elementos que eram seus e foram usados para outros fins que não aqueles primeiros. Trata-se de uma atitude de resistência que, todavia, é feita por meio de avanço de tropas.

A máquina de guerra construída pelos nômades pode ser entendida recorrendo às definições contrastes entre, de um lado, o espaço estriado e, de outro, o espaço liso (DELEUZE & GUATTARI, 1997). O primeiro espaço é aquele que convém ao Estado: florestas verticalizadas, cheias de ranhuras, resistências, ocupações rurais e urbanas; terras cultivadas e pontos de controle e barramento; rugosidades que servem para estancar a passagem dos fluxos, fixar os trajetos e determinar de onde as pessoas devem sair até onde elas podem chegar. O Estado estria o espaço para catalogar as imigrações e dizer-não ao seu movimento, vigia o escoamento das mercadorias e cataloga o capital circulante e, ao fazê-lo, engendra mecanismos que diminuem a velocidade dos fluxos e tranca-os na comunicação com os fixos; a premissa, assim, é uma vontade de exterminar a população nômade.

No que tange ao nomadismo, a lisura é o substrato perfeito por meio do qual esse contingente pode resistir ao poder central, estabelecer um alternado movimento de territorialização e desterritorialização e, portanto, botar em funcionamento a máquina de guerra. O espaço liso é aquele em que o nomadismo transita com fluidez, a adaptação é melhor feita “[...] afirmando uma força não comunicante ou de desvio, como uma ‘cunha’ que se introduz” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 48). Substrato nômade por excelência, é um local no qual os obstáculos não inviabilizam a movimentação de um lugar a outro, e as ranhuras, ao contrário das guaridas e fronteiras, coadunam-se aos “[...] ventos e ruídos, às forças e às qualidades tácteis e sonoras, como no deserto, na estepe ou no gelo” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 163). Engendrando obstáculos às fortalezas estatais, silos e centros de estocagem, os nômades ensinam um espaço de hostilidade, no qual a rebeldia é palavra de ordem e fluidez é regra. Se a estria espacial é representada pela pausa, o espaço liso é aquele instituído no e pelo movimento; esse é o substrato no qual a máquina de guerra do nomadismo se desenrola, aquele é o que busca inviabilizá-la.

O nomadismo não tem, no entanto, a guerra como princípio normativo, e se direciona suas máquinas para dados fins é porque o Estado impõe muros à circulação dos nômades, expropria suas máquinas e a utiliza-as para aquilo que elas mesma não foram feitas: a *guerra* em si mesma. Através dos seus aparelhos de captura, o poder estatal tem na guerra, seja ela qual for, uma medida regulamentadora que é, ao mesmo tempo, sua principal ocupação e o seu principal objeto. É nesse ponto de ruptura, à maneira de contra-ataque, que, no nomadismo, as “[...] máquinas de guerra se constituem contra os aparelhos que se apropriam da máquina” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 96) e, conseqüentemente, a função primordial delas, ou seja, produção de vida, transforma-se em desejo de destruição, linha de fuga, módulos verticais de resistência àquilo que lhes fez ser o que não eram.

Na instância da linguagem, pensar o ensino de Geografia enquanto uma máquina de guerra significaria tomá-lo - fazendo uso das definições evocadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs* – como uma engrenagem de resistência às curvas de poder e saber engendradas por forças exteriores à *ordem do discurso geoescolar*, que as utilizaram para fins que não necessariamente seriam aqueles que foram estabelecidos. O que coloco em relevo é o fato de que, afora as aparentes boas intenções subjacentes às teorias pedagógicas, muitas vezes o desejo de redenção acaba servindo à operacionalização de efeitos contrários que tendem a, futuramente, inviabilizar a própria manutenção do discurso *geopedagógico*. Estou querendo dizer que, seja como for, a personalidade iconoclasta evocada no ensino de Geografia acabe, talvez, voltando-se contra si mesma e, nesse sentido, o alto número de sucessivos receituários pedagógicos pode chegar num ponto em que não sejam mais suficientes para justificar a presença dos estudos geográficos na Escola Básica. No momento em que o Estado apropria-se dos ideários de totalidade, universalismo, cidadania, razão, progresso e interdisciplinaridade presentes na ordem *geoescolar*, essa instituição talvez chegue num estágio em que, na conservação da guerra que lhe é própria, seja mais conveniente acabar com o ensino da Geografia, afinal esse não vem dando conta dos objetivos que ele mesmo propôs, metas circulares que acabam por pregar, paradoxalmente, o fim do próprio discurso geográfico-escolar. Aliás, como escreve Veiga-Neto (2000), as teorias educacionais continuarem a lamentar o fato da escola não cumprir as ideias iluministas acaba sendo um dos instrumentos a impulsionar a introdução do neoliberalismo na educação.

Nessa linha de raciocínio, o pensamento nômade, cujo instrumento é a máquina de guerra, constitui-se como uma profícua maneira de pensar de maneira diferente do que se pensa o ensino de Geografia; uma prática recorrente aos fluxos migratórios do nomadismo que, no entanto, parece-nos bastante apropriada. Afinal, consegue-se verter a Geografia escolar em torno de “[...] um movimento artístico, científico, ‘ideológico’, que pode ser uma máquina de guerra potencial, precisamente na medida em que traça um plano de consistência, uma linha de fuga criadora, um espaço liso de deslocamento, em relação com um *phylum*” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 95). Alavanca uma postura de desfazer-se do que vem sendo dito e permitir uma potência de metamorfose cujo fim é aquele que desterritorializa o pensamento dos portos discursivos nos quais ele se atracou; sobretudo, “[...] um perigoso atravessar, um perigoso estar a caminho, um perigoso olhar para trás, um perigoso arrepiar-se e estacar” (NIETZSCHE, 2014a, p. 25); máquina errante e desordenada, que não deseja subjugar-se à coisa alguma que seja e que, no âmbito da Geografia que se ensina, formula um caos em si mesma “[...] para poder dar à luz uma estrela dançante” (NIETZSCHE, 2014a, p. 27).

No ponto em que a máquina de guerra é posta em funcionamento, ela faz um trabalho de pensamento aos moldes de arquitetura destrutiva, que desloca o conhecimento da sua tranquilidade para questionar se ele não poderia, quem sabe, sê-lo de outra maneira. No viés do ensino de Geografia, se ele foi sendo elaborado em meio ao duelo de interesses contrários, e se seus corolários são o desenho final daqueles que venceram (FOUCAULT, 2002), então essa operação nômade suspende caracteres de ordem humanista, essencialista ou divina para questionar sob que regras os confrontos vêm sendo disputados e se, pelo toque de sua máquina, poderiam mover-se à guisa de uma desancoragem e/ou desaprendizagem. Ora, isso poderia significar, na *ordem do discurso geoescolar*, uma atitude de poda, assalto ou motim perante os espaços estriados edificados no meio dessa formação discursiva, a fim de torna-los lisos novamente.

Na postura em que o ensino de Geografia se coloca em posição de máquina de guerra e, então, utiliza “[...] o arsenal da própria ciência para demonstrar os limites e a condicionalidade do conhecer em geral e com isso negar decisivamente a pretensão da ciência à validade universal e a fins universais” (NIETZSCHE, 1999, p. 41), ela desenvolve suas estratégias em torno da premissa de que a própria supressão do seu nomadismo foi um pré-requisito à elevação de objetos e enunciados para a condição de discurso ordenado; dessa forma, concebe a guerra constante como a cifra em torno da qual o saber é construído. Foucault (1997b) fala em pôr em funcionamento uma explicação feita por baixo, que utiliza técnicas obscuras para atormentar a estabilidade dos fundamentos hegemônicos; aponta que “[...] o que deve valer como princípio de decifração é a confusão da violência, das paixões, dos ódios, das revanches; é também o tecido das circunstâncias menores que fazem as derrotas e as vitórias” (p. 74).

No desejo de instrumentalizar o ensino de Geografia enquanto “[...] ele próprio um temporal, caminhando prenhe de novos raios” (NIETZSCHE, 2005, p. 176), e fazê-lo, com efeito, máquina de guerra, vou arriscar-me na atividade de, em cima dos substratos finais do problema de pesquisa que construí, sinalizar alguns instrumentos que penso serem produtores, utilizáveis, manejáveis, para aqueles que quiserem transitar nas perspectivas que venho, ao longo dessa escrita, percorrendo. Tratam-se de três disposições, estados e/ou fundamentos-provisórios que não são organizados à maneira de receituário, manual e conjunto de prescrições diretivas; gosto de enxergá-los, ao contrário, como táticas de batalha, ferramentas de confronto, em torno das quais se pode, prudentemente, levantar suspeitar e opor resistências aos produtos de linguagem concernentes à *ordem do discurso geoescolar*.

Suspender a hegemonia do comentário

A repetição das críticas, a continuidade de histórias semelhantes. O retorno às narrativas primeiras que, de tanto serem ditas e reditas, transformam-se em ladainhas. A âncora lançada sobre os mesmos solos solucionadores, que pronunciam como a vida deve ser e se for o caso de não estar sendo, é porque as instruções não estão sendo cumpridas. A busca de um fim último, aquele que não muda e que, no entanto, nunca chega, um eterno *vir a ser...* Quem, no ensino de Geografia, já não teve a impressão de ter lido ideias em algum outro lugar, mais de uma, senão inúmeras, vezes? Haveria algum estudioso dos estudos geográficos escolares que, no meio de uma respectiva leitura, não fez o exercício de prever o que viria a ser escrito e... *acertou?!?* Ou, por último, algum de nós já não se encontrou em meio à escrita de um texto e se deu conta de que, para termina-lo, deveria ser inserida tal premissa, levantando tal conceito, a partir de tal autor?

Essas velhas sensações a sombrear nossas práticas pedagógicas e investigativas, não se dão por acaso nem, tampouco, por mera coincidência; ao conjunto delas, nos sistemas de linguagem, chamemos de *comentário* (FOUCAULT, 1996). Essa noção se estreita ao pressuposto de que os discursos instituem reincidências, forças por meio das quais os textos vão repetindo-se ainda que, superficialmente, pareçam variar; eles estão organizados por meio de fórmulas, que determinam as regularidades em torno das quais o dizer e o escrever se movimentam e, assim, pronunciados à maneira daquele terreno linguístico original, ou, como diria Michel Foucault (1996), um *texto primeiro*, espécie de estatuto que detém o sentido do discurso e que, por conseguinte, é reatualizável na sua repetição: deve-se, devido ao comentário, “[...] dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito” (p. 25). O que mudam são os acontecimentos, as histórias e os desenrolamentos no espaço geográfico: o que se diz, porém, recai na circunstância da repetição e, por isso, permanece sendo explanado de modo idêntico.

O comentário se configura como um tipo de polícia discursiva, ao qual aqueles que vão referir-se a algum objeto devem pagar tributo ou obedecerem às formas jurídicas pré-dispostas. Polícia à guisa de posto de pedágio ou limite institucional de fronteira, os quais ninguém entra “[...] se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 37). Esse é o preço cobrado, coloca Corazza (1998), pelas “grandes verdades” e pelos “grandes autores”, que elevam à visibilidade as narrativas que comentam seus textos primeiros, ou lançam ao esquecimento aqueles que almejam acionar o discurso de uma outra forma; de sorte que somos sujeitados pelos efeitos de “[...] uma aderência tal que acreditamos ser necessário passar por eles para poder dizer alguma coisa, já que sem eles nada teríamos a dizer” (CORAZZA, 1998, p. 198).

No meu entender, uma das possibilidades em torno das quais o ensino de Geografia pode funcionar enquanto máquina de guerra se relacionaria às possibilidades de alavancar análises que desacomodassem os comentários pétreos que parecem vir se mantendo na *ordem do discurso geoescolar*; pensar até que ponto no interior linguístico desse campo do saber “[...] cada discurso se endereça a essa primeira escrita, cujo retorno ao mesmo tempo promete e desvia” (FOUCAULT, 1999b, p. 57).

Seria produtivo trabalharmos sob o viés de uma problematização da repetência discursiva, remetida comumente a um texto sagrado que contém a revelação redentora por inteiro. Necessário, com efeito, identificarmos qual é a amplitude da escrita e da fala que repete a ladainha do mau professor de Geografia, que exerce seu trabalho pedagógico ao redor da prática mnemônica e descritiva, instrumentalizadas pela sua fala exaustiva – *metodologia “tradicional”*; seria enriquecedor ter em mente se nos discursos da Geografia não vêm acontecendo uma alternância prescritiva de recursos didáticos salvacionistas (*cotidiano do aluno, pedagogias do interesse, estudo do meio, trabalho de campo, tecnologias educacionais, imagens, interdisciplinaridade, solução de problemas, cidade educadora*), palavras de ordem que mostram como a aula deve ser alicerçando-se massivamente nos terrenos enunciativos das psicologias da aprendizagem, das neurociências, etc.; ora, caberia colocar em pauta uma análise em torno dos finalismos subjacentes ao ensino de Geografia, se eles, ao fim e ao cabo, não seriam rigorosamente os mesmos aos quais estavam ancorados a pedagogia cidadã, o ideário do progresso e a vontade de totalidade sinalizadas pelos discursos educacionais desde o final do século XIX.

Pode ser um pouco prematuro pôr em discussão o que vou afirmar (exigiria, talvez, uma nova investigação), mas muita coisa me leva a crer, que no ensino de Geografia, a reincidência aos textos canônicos cuja *ordem do discurso geoescolar* pôs em operação é uma prática estável que, fantasmagoricamente, vem regulamentando os ensaios discursivos. Nesse sentido, esse “[...] comentário se detém perante o caráter íngreme do texto prévio e dá-se a tarefa impossível, sempre renovada, de repetir em si seu nascimento: sacraliza-o” (FOUCAULT, 1999b, p. 111-112). Não há como não deixar de conjecturar se não permanecem sendo reverberadas posturas de linguagem aquarteladas naquele marco fundador de prescrição, no qual se dualiza, sob a jurisdição das narrativas do Iluminismo, a pior e a melhor Geografia da escola.

Panoramicamente, podemos identificar em alguns autores (alguns deles expoentes do ensino de Geografia contemporâneo) o enlace aos textos primeiros da *ordem do discurso geoescolar*.

Ora, no que concerne à denúncia da Geografia tradicional, o quadro é desenhado sem muito esforço; o antídoto ao arcaico, por sua vez, segura-se com os mesmos suportes evocados no comentário discursivo.

O texto de Callai (2011b) apregoa a necessidade de superar o ensino de Geografia que só “passa conteúdos” aos alunos, de maneira que a aprendizagem possa ser significativa nas vidas desses sujeitos; é a partir do lugar que se pode compreender o mundo, mola de reflexão em torno da qual a vida escolar faz sentido; há uma demanda disparada pela sociedade da informação que suscita esse comportamento, portanto aí residiria o núcleo-base para a formação de sujeitos pela Geografia da escola. Em outra comunicação (2009), essa autora volta a chamar análogas justificativas para refletir sobre uma educação que, à guisa de finalismo, faça uso do lugar para descobrir o mundo, “[...] tendo a possibilidade de construir com os alunos um método de análise espacial que favoreça a construção da cidadania” (CALLAI, 2009, p. 132). São essas premissas que conduzem o trabalho, outrossim, de Castellar e Vilhena (2012); identificando um vácuo entre as geografias acadêmicas e escolares, as autoras apontam que o aluno chega a escola sem saber o que vai aprender, e esse cenário vai intensificando-se, nas aulas geográficas, pela ação do professor, na qual “[...] a memorização passa a ser o objetivo das aulas, a partir das informações obtidas por meio de jornais, programas de TV e internet” (p. 1). É a proeminência do velho modo “[...] descritivo, descontextualizado com os conteúdos sem significado para o aluno” (CASTELLAR & VILHENA, 2012, p. 18). No entanto, existiria um caminho por meio do qual as aulas poderiam motivar os estudantes: fazer uso de atividades nas quais os alunos criam e resolvem problemas a partir do seu conhecimento prévio e da sua faixa etária de desenvolvimento e, ao fazê-lo, vão construindo sua identidade individual e coletiva, em prol de uma atitude cidadã.

Na temática da formação da postura coletiva é que se desenrola, igualmente, a proposta de Cavalcanti (2011). Essa pesquisadora do ensino da Geografia coloca que nas aulas dessa disciplina os alunos “[...] frequentemente realizam tarefas sem que elas tenham um sentido real para eles, pois seu objetivo é estritamente escolar e formal” (CAVALCANTI, 2011, p. 44); assim persiste “[...] uma aceitação irrefletida e uma repetição do que está posto tradicionalmente” (CAVALCANTI, 2012, p. 133). Seria importante, nesse panorama, que o professor banisse das salas de aula as práticas convencionais, conhecesse seus alunos ao planejar sua didática, centrando a aprendizagem na própria atividade que eles elaboram; ancorada no socioconstrutivismo vygotskyano, Lana Cavalcanti discute a potencialidade envolvida numa Geografia que contribua para a realidade imediata do estudante, um investimento que tende a forjar integralmente um “[...] cidadão democrático, ativo, criativo e consciente de seus direitos/deveres” (2011, p. 55); “[...] alunos com capacidade de pensar cientificamente e assumir atitudes éticas, dirigidas por valores humanos fundamentais, como justiça, solidariedade, reconhecimento da diferença, respeito à vida, ao ambiente, aos lugares, à cidade” (CAVALCANTI, 2012, p. 59). É o conjunto dessas

pautas, aliás, - diz Cavalcanti em outra obra (2012) – que vem ganhando força no movimento de renovação do ensino de Geografia, isto é, o construtivismo como atitude básica do trabalho docente e as geografias discentes como referências para o saber a ser construído na sala de aula. Esses constructos, por sua vez, induzem o sujeito a ser “[...] tocado por um problema real que quer resolver, para o qual quer buscar respostas, o qual quer compreender melhor” (CAVALCANTI, 2012, p. 79). Finalmente, a chave do êxito de tudo isso reside na qualificação do professor e é nessa instância que a autora (2012, p. 18-22) permite-se prescrever quais seriam os requisitos necessários a serem construídos por esse profissional: a formação constante, uma postura atenta à dinamicidade do mundo, um conhecimento interdisciplinar que extrapola a Geografia e se expande à cognição, afeto, psicologias, suportes pedagógicos, etc.

Numa fala em que procura discutir quais características constituiriam, atualmente, o modelo em torno do qual alguém seria um *bom professor de Geografia*, Silva (2011) chega à conclusão de que o caminho que norteia essa competência desvia-se das dicotomias entre as áreas físicas e humanas do pensamento geográfico, eixos que, no entanto, mantêm-se. Esse autor denuncia a “[...] a notória permanência até os dias de hoje da visão de um mundo em que a Natureza é algo exteriorizada ao homem” (SILVA, 2011, p. 224). Contextualizar o conhecimento e dar sentido aos conteúdos poderiam ser as formas por meio das quais o ensino pode ser feito, simultaneamente, entre a paixão e o comprometimento político.

Em vistas de preparar o aluno para adaptar-se às condições complexas da sociedade emergente no início do século XXI, é que a obra escrita a três mãos por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) proclama quais atividades a Geografia da escola deve cumprir para dar conta desses múltiplos objetivos. O que as autoras propõem, nesse contexto, é variado e rico em recursos didáticos, porém balizados por semelhantes princípios norteadores: aqueles ancorados no trabalho pedagógico que consegue “[...] permitir ao aluno assumir posições diante dos problemas enfrentados na família, no trabalho, na escola e nas instituições de que participa ou poderá vir a participar, aumentando seu nível de consciência sobre as responsabilidades, os direitos sociais, a fim de efetivamente ser agente de mudanças desejáveis para a sociedade” (PONTUSCHKA *et al*, 2009, p. 28). Para tanto, o lugar deve ser utilizado como veículo de consciência espacial, agrupando as informações nele desconexas e reconhecendo-as na sua interatividade; é aí que essas pesquisadoras põem o estudo do meio como método por essência do espaço geográfico, é por ele que se consegue aproximar-se à totalidade dos objetos. Eis, ao se apropriar de todas essas recomendações, “[...] o perfil desejável do professor” (PONTUSCHKA *et al*, 2009, p. 28), que se almeja. Uma das autoras desse livro, em um capítulo presente em outra coletânea, ratifica a importância do estudo do meio para um melhor ensino de Geografia; segundo Pontuschka

(2004), trata-se de um recurso propagandeado pela Escola Nova cujos resultados foram enriquecedores; quem diz isso são os alunos que estiveram no meio desse movimento: “[...] muitos hoje ocupam funções de liderança e em inúmeras oportunidades reportam-se ao significado para a sua formação global das escolas em que estudaram, nas quais o estudo do meio era priorizado” (PONTUSCHKA, 2004, p. 258). Mais um motivo, conseqüentemente, para o docente fazer uso desse instrumento apreensor da realidade.

Ao feitio de narrativa oriunda da Modernidade, Vesentini (2004) debate o processo de renovação do ensino de Geografia desencadeado a partir do final da década de 1980 em que, gradualmente, foi sendo ensejada uma ruptura de um ensino tradicional para um ensino crítico, com a prevalência qualitativa em torno do último. Foi, nas palavras desse professor, um movimento elaborado sob os auspícios da criticidade e do engajamento; esse implicado na discussão sobre a desigualdade e a justiça social, e aquele denunciando as contradições do sistema capitalista; nesse ponto de mudança, quem ganhou foi o ensino de Geografia. No entanto, isso não significa que não haja mais nada a ser feito: muda a sociedade e muda o mundo e, nesse sentido, estaria cabendo ao “bom” professor de Geografia ser “[...] aquele que aprende ensinando e que não ensina, mas ajuda os alunos a aprender – não apenas reproduz, mas também produz saber na atividade educativa” (VESENTINI, 2004, p. 224). Assim, da escola não devemos esperar que sejam produzidos pequenos geógrafos, mas, sim, cidadãos, aqueles que dominam o ofício do “aprender a aprender” e, por conseguinte, são cidadãos, inseridos de “[...] forma ativa e democrática no mundo em que vivemos” (VESENTINI, 2004, p. 240).

Nesse contexto em que nasce o século XXI, a sociedade da informação e um mundo tecnológico, que espaço sobra, enfim, para a Geografia tradicional? Para muitos dos autores que contemporaneamente discutem o ensino dessa disciplina, nenhum. No entanto, ela resiste em desaparecer. Será? É o que diz, a título de ilustração, Resende (1993); nas suas investigações em espaços escolares da Escola Básica, encontrou nas aulas de Geografia um tipo de aluno visto “[...] como um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história, um ser que não trabalha nem produz riqueza (p. 28)”; atividade que o marginaliza como “[...] sujeito do processo de conhecimento e transforma-o em objeto desse processo” (RESENDE, 1993, p. 34). Constatação idem identificada por outro autor: Fernandes (2008, p. 10), anos mais tarde, afirmou que “[...] das coisas sem serventia uma delas é a Geografia”; esse autor denuncia a perspectiva tradicional analisada por Resende, segundo a qual o aluno vem sendo receptáculo passivo de um desconexo saber geográfico. Se sorte fosse o caso de ser apenas um “[...] desses negócios chatos que inventaram para ser a palmatória intelectual das crianças” (2008, p. 28), isso seria, talvez, o de menos; todavia, para Fernandes, ela “[...] tem uma utilidade ímpar porque produz uma enorme

massa informe de alienados” (2008, p. 64). Cenário que, nas palavras de Castellar (2011), explica o estranhamento causado entre os alunos quando se deparam com práticas inovadoras; as aulas são, em geral, “[...] muito tradicionais e, talvez por isso, desorganizadas” (p. 74), a escola, com efeito, “[...] acrescenta pouco” (p. 71).

Denuncismos que, de forma semelhante, aparecem nos textos de Costella e Goulart, respectivamente. A primeira crê na ação de atividades desafiadoras, lastreadas pela epistemologia genética e com inspiração interdisciplinar, como ideias motrizes para superar os métodos escolares que apresentam um “[...] saber compartimentado, com períodos cartesianamente divididos, com quadros-verdes cheios de informações que se tornam estranhas quando a outra aula começa” (COSTELLA, 2007, p. 54). Goulart (2007), abastecendo-se de análogo raciocínio, vai assinalar que o ensino de Geografia, como a maioria dos campos disciplinares, é corolário de um pensamento que “[...] fragmenta a realidade e torna os sujeitos incapazes de associar os conhecimentos compartimentados em disciplinas” (p. 55). Esse é o modelo vigente a ser superado, afinal como assevera Goulart em outra publicação (2011), o mundo contemporâneo em que vivemos é repleto de novas tecnologias e, destarte, novas requisições são feitas à escola; é óbvio que o ensino da Geografia não pode continuar a ser como “[...] tem sido ao longo de sua história, um conhecimento relegado à condição de inutilidade” (GOULART, 2011, p. 19).

Paro por aqui. Mas sem deixar de tecer com algumas considerações.

No meio de tudo isso, tem-se a impressão de que o ensino de Geografia vem portando-se à maneira de inércia e parece que não raras vezes, como ironiza Morin (2011b, p. 30), “[...] há mais opiniões pessoais diante do balcão de um café” do que nas publicações, seminários, encontros e congressos que objetivam discutir o desenvolvimento dessa disciplina. Penso que não há como não relacionar a centralidade de certas verdades oficiais e a manutenção da sua sacralidade a uma espécie de conformismo intelectual mencionado por Michel Maffesoli e Hélène Strohl (2015). Esses autores aludem sobre o nicho ocupado pelos guardiões dos valores ortodoxos, os *experts* que se apropriam do que pode ser dito e se autorizam a dizer como o mundo deve ser; por meio de frases de efeito, discursos vagos de fraca operacionalização e publicação de obras requentadas, recorrem, no entanto, aos argumentos surrados e cambaleantes repetidos há centenas de anos. Maffesoli (2009), em outro ensaio, pontua que um dos traços que simboliza o feitio do intelectual em posição cômoda é o de analisar o seu campo “[...] à luz dos bons sentimentos e outros refrões moralistas” (p. 20). Acredita – ou tentar fazer com que seus leitores acreditem - estar produzindo algo novo, a partir do qual a sociedade possa ser salva; não faz, todavia, “[...] mais do que servir uma sopa requentada, talvez temperada com algumas côdeas

de pão de sua própria fatura. No conjunto, nada de muito apetitoso” (MAFFESOLI, 2009, p. 22).

Relembrando a enxurrada de propostas pedagógicas cujos fins permanecem sendo o mais perfeito dos ensinamentos de Geografia, não vejo como as contundentes críticas de Michel Maffesoli não possam ser aplicadas ao nosso campo disciplinar. Quantas vezes, espantosamente, não nos vemos chamando, nos nossos trabalhos de conclusão, monografias, dissertações e teses, pelos mesmos autores e conceitos, dogmáticos até a raiz e detentores de verdade, ainda que a novidade ressoada por eles, quando espremida, seja quase invisível? Adotando tais linhas de trabalho, não estaríamos nós, de forma semelhante, passando à condição desses mesmos “[...] resmungões, que se apresentam como modelos a seguir ou que passam seu tempo indicando que caminho deve ser seguido sem saber muito bem quais sejam” e, assim, “[...] só fazem retomar a economia da salvação teológica”? (MAFFESOLI, 2009, p. 35).

Essa perspectiva solidamente enraizada nas falas sobre ensino de Geografia já havia sido localizada com elegância na tese de doutorado de Kaercher (2004); para esse professor, regularmente aparecem nos textos sobre educação e Geografia momentos iniciais nos quais o ensino dessa disciplina é visto de maneira desanimadora, quando não catastrófica e depreciativa. Nesses trabalhos, no entanto, por intermédio de didáticas inovadoras e metodologias diversificadas, encontra-se a promessa de um mundo melhor e de um futuro idealizado, palavras de ordem que o autor chama de *wishful thinking*; porém, malgrado esteja a “[...] educação repleta de *wishful thinking*, isto é, pensamentos cheios de desejos – ou de sonhos, ou de quimeras, ou de utopias -, seja lá o nome que se dê, nenhum é neutro ou inocente!” (KAERCHER, 2004, p. 51).

Chamando Gilles Deleuze para a conversa, não poderia deixar de imaginar se, em inúmeras circunstâncias, o discurso de Geografia não vem portando-se à guisa de realização de um sonho que, no entanto, não se concretiza. Não que não deveríamos nos preocuparmos:

O sonho daqueles que sonham diz respeito àqueles que não sonham. Por que diria respeito a eles? Porque, havendo sonho do outro, há perigo. O sonho das pessoas é sempre um sonho devorador, que ameaça nos engolir. Que os outros sonhem é muito perigoso. O sonho é uma terrível vontade de potência. Cada um de nós é mais ou menos vítima do sonho dos outros. Mesmo quando se trata da moça mais graciosa, é uma terrível devoradora, não por sua alma, mas pelos seus sonhos. Desconfiem do sonho do outro, porque se forem pegos no sonho do outro, estão ferrados. (DELEUZE, 2016, p. 338).

Creio, neste momento, que o ponto de partida para um desencalço discursivo do pensamento oficial no qual parece vir atracando-se o ensino de Geografia reside nas oportunidades que podem ser impulsionadas pela desacomodação desses textos primeiros que

conduzem os processos em torno da circularidade de valores universais, preconizados pela moral da era Moderna, e avalizados pelas verdades da ciência e da razão.

Armas de grosso calibre, é verdade; caminhos vigiados, fortalezas guarnecidas: porém, ainda sim, discursos, logo transponíveis e repletos de linhas de fuga e pontos vulneráveis de passagem. Talvez não caberia a nós, como diria Nietzsche, *transvalorar* esses valores e abrir estradas para uma subjetividade diferente e, por conseguinte, pensar e fazer Geografia diferentemente do que se pensa e do que se faz?

Desfixar as narrativas; partilhar dos hibridismos

Parece rondar os discursos educacionais uma vontade de verdade girada por atividades seccionadas entre binarismos, que regulamentam ao modo de contação de histórias como tudo começou, que heróis fizeram a passagem de uma situação à outra e, por último, que âncoras políticas e ideológicas moviam a ação desses salvadores. Lastreada, diria Morin (1986), em torno de uma miríade de palavras-mestras, em torno de divisões do tipo capitalismo/comunismo, direita/esquerda, tradição/modernidade, a educação vem dando abrigo a esses termos atraentes, movedores de grupamentos pedagógicos visando fins específicos; a questão é que, no entanto, a realidade vem se mostrando, no que tange aos sistemas de linguagem, mais complexa que isso. Seria produtora colocar em suspensão se, nesse sentido, também o ensino de Geografia, na continuidade do que se subjetiva por meio da *ordem do discurso geoescolar*, também não chama por essas linhas canônicas de trabalho.

Um interessante farol foi nos dado pela pesquisa de Corazza (2011), “Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo”. Essa autora conduziu uma análise discursiva utilizando documentos à primeira vista antagônicos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados à luz das políticas neoliberais capitaneadas no final dos anos 1990, frente ao Movimento Constituinte Escolar, currículo feito pelo governo petista do Rio Grande do Sul em 2000, com o intuito de expressar ações escolares pautadas por ideários democráticos e populares. Visando estabelecer um jogo comparativo entre as duas propostas, enfatizando suas similaridades e deliberando acerca das suas diferenças, Corazza apresentou um quadro no qual os currículos são atravessados por processos educacionais de intensos hibridismos; isso fez com que as velhas dicotomias de ordem “nós contra eles” fossem extintas, e que, nessa esteira, os documentais feitos por movimentos populares e autopositionados à esquerda ideológica dissessem “[...] a mesma coisa que aqueles currículos contra os quais lutamos” (CORAZZA, 2011, p. 111). É isso que leva Corazza a concluir que os pesquisadores devem recorrentemente duvidar dos valores educacionais, questionando o absolutismo de uma educação crítica e apregoando que valores

como democracia, cidadania, autonomia e direitos humanos precisam ser relativizados, posto que servem – e são – apropriados por grupos alinhados à direita e à esquerda dos jogos econômicos.

A História vem nos dando exemplos sobre isso, embora para identificar essas relações tenhamos que, como falava Thomas Kuhn (1998), utilizar óculos inversores. Ou nos levantar-nos do lugar onde se instalou o conformismo cognitivo ao qual se referia Edgar Morin (2011b) e pensar que, na sombra da Modernidade, reformistas, progressistas, neoliberais e conservadores e outros tantos estereótipos políticos recorreram ao mesmo jogo de dados, ou seja, uma oscilação entre o “[...] sonho platônico (o filósofo guia o regente da cidade), o comportamento aristotélico (o filósofo governador ou conselheiro do príncipe), a missão paulina (o apóstolo anunciador da salvação), a qual, laicizada, tornou-se a missão do intelectual engajado a serviço do Messias histórico” (MORIN, 2011b, p. 80). Na escola, as âncoras permanecem sendo atracadas nessas históricas ambivalências.

Foucault (2008b) assinala, em meio à emergência da Razão de Estado neoliberal, como acabaram por se configurar os partidos políticos, estando, a rigor, divididos em apenas duas linhas constitutivas. Estariam, em uma ponta, aqueles que “[...] não são nada mais que degraus para o exercício do poder ou o acesso a funções e a responsabilidades” (p. 262), e, na outra, “[...] um partido político que, no entanto, deixou faz tempo de ser clandestino, mas que continua a levar a aura de um velho projeto que ele evidentemente abandonou, mas a que seu destino e seu nome parecem ligados, que é o projeto, em última análise, de fazer nascer uma nova ordem social, de suscitar um novo homem” (p. 263).

Aproximando esse panorama foucaultiano à educação, Veiga-Neto (1996), estabeleceu um entrecruzamento de ideias entre essas duas perspectivas políticas à primeira vista antagônicas para concluir que “[...] que tanto a direita quanto as esquerdas se inspiram nas mesmas metanarrativas” (p. 301). Substrato discursivo: “Da direita vem a acusação de que a escola não atende às necessidades da sociedade (o que, na maioria das vezes, significa necessidades dos setores produtivos e empresarias). Da esquerda vem a acusação de que a escola reproduz as desigualdades e injustiças sociais” (VEIGA-NETO, 1995, p. 10).

Isso não significa que, em torno desses pressupostos, o engajamento não seja possível nem que o levantamento de bandeiras não se faça necessário. Porém, é fundamental uma postura atenta aos mecanismos microfísicos subjacentes à esfera escolar, que são mais capilares do que essas narrativas poderiam supor. É preciso trabalhar em torno da própria arqueologia da escola, para entender que a história dessa instituição é uma sucessão de demandas que ela, alternadamente, vem respondendo. Pensemos: quando, em meados do século XVI, os modelos educacionais iniciaram uma tomada de configuração alicerçada nesses mecanismos de

transformação do espaço e do tempo pelas disciplinas, eles estavam sendo tributários da razão de Estado que preferia vigiar a castigar, elegendo a domesticação e a normalização como atividades mais inteligentes do que a segregação ou a exclusão (VARELA, 1999). Como nas fábricas, nos quartéis e nos conventos, as escolas instituíram e foram instituídas por malhas de poder que, nas suas intencionalidades de controle do corpo e do saber, elaboraram máquinas de ensinar e aprender. E ainda o são. Cabe constatar a serviço de que elas, também com o auxílio do ensino de Geografia, vêm sendo funcionalizadas. Ora, isso não é algo que se faz, facilmente, tendo na mão instrumentos ideológicos, fenomenológicos, etc; tratam-se de micropoderes, cujas técnicas investigadas não estão aí, no entanto, receitadas. Foi daí que Michel Foucault sinalizou, no máximo, precauções de prudência, por intermédio das quais poderíamos conceber de outro modo como a Geografia escolar vem sendo desenvolvida.

A *primeira* delas é, ao pensar a escola e o ensino de Geografia, descartar parcialmente qualquer análise fundamentada em ações que colocam o poder num centro hierárquico e superior, do qual são disparados “[...] seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes” (FOUCAULT, 2014g, 282). A escola não domina, nem impõe, tampouco escraviza ou mascara uma ideologia. Capilarmente, ela investe, induz, fabrica, inclui/exclui no seio de um aparelho de produtividade. A *segunda* atitude é abordar os processos educacionais pelo que eles produzem, como eles funcionam, a serviço de quem estão movimentando-se e fazendo-se existir. Isso significa identificar suas singelas estratégias, táticas que “[...] sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos” (FOUCAULT, 2014g, p. 283).

A *terceira* atividade complementa as duas últimas: não existe um dono soberano desses saberes, que os alimenta e molda ao seu bel prazer. O poder existente na escola e na Geografia escolar não é algo que se segmente, colocando numa ponta aqueles que o possuem e na outra aqueles que não; esses poderes não se encontram numa estante, da qual alguns se apoderam e não querem mais devolver. Todos sofrem as consequências dessas entranhas que gesticulam, normatizam, discursam, identificam e subjetivam; mas todos em algum momento também exercem relações de força. Finalmente, a *quarta* precaução é inverter uma dedução metodológica cujo objetivo é deduzir os mecanismos empregados nas relações de poder escolares a partir da colocação de uma pedra angular que se exerce de cima para baixo; ponto de partida esse que seja ora o Estado, ora o diretor colegial. Ao contrário disso, o que se quer não é excluir esses atores, que se fazem existir nos espaços escolares e inclusive os condicionam; no entanto, suas causas e seus efeitos são recursivas, moleculares, ínfimas; possuem técnicas que, sim, subjagam/deslocam/transformam, mas não à maneira de uma dominação global, e sim por mecanismos plurais que se repercutem infinitesimalmente.

Existe uma série de procedimentos íntimos que, ao materializarem-se no ensino da Geografia, fazem dos seus atores forças produtivas no momento em que estes relacionam-se, confrontam-se e disputam espaços entre si mesmos. Não é que ele não possa ser entendido como um dos instrumentos através dos quais a dominação de classe burguesa se faça sentir. Contudo, se situarmos sua apropriação ao nível de uma história vista de baixo, chegaremos a algumas conclusões que se diferem, por exemplo, de toma-la somente, na definição de Althusser, como aparelho ideológico de Estado. Escreveu Castrogiovanni (2007, p. 40) que essa terminologia, tanto como “[...] os dogmatismos de direita e os de esquerda são empobrecedores quando percebemos que as verdades são muitas e mutáveis e que as dúvidas são cada vez maiores e diversas. A escola, lamentavelmente, parece ainda lidar com verdades absolutas”.

Kaercher (2016), apontando suas críticas para esses engajamentos no discurso da Geografia escolar, é ainda mais contundente na sua recomendação: é preciso, “[...] resumindo, ouvir mais, aprender mais, falar menos. Ganhar mais musculatura na sua formação intelectual antes de militar por quaisquer causas, ainda que nobres” (p. 216).

Ora, entender que, fora das amarras burguesas, aparecem nos seus níveis mais elementares – relacionamento entre os alunos, registros dos professores, arranjo das cadeiras e disposição arquitetônica das salas, etc. – instrumentos próprios que possuem seus procedimentos particulares de inclusão e exclusão. É daí que a escola e a Geografia passarão a ser vistos como mecanismos necessários a lucratividades econômicas e utilidades políticas; só que o farão não a serviço de uma produção ideológica, mas, sim, de um regime de verdade.

Em cima dessas linhas de trabalho, é preciso tomar cuidado quando nos pronunciamos discursivamente sobre ensino de Geografia com essas categorizações fechadas, que parecem não mais dar conta do emaranhado de posicionamentos desencadeados à lógica neoliberal, uma prática não apenas econômica, mas modelo de se viver. Somos subjetivados por esses fundamentos ancorados nos ideários da liberdade, da autonomia, do individualismo e do consumo – é perante esses problemas que se instalam os maiores riscos, que podem levar-nos a sérias contradições no falar, no escrever e no ensinar Geografia. Os hibridismos contemporâneos são perigosos e é nesse nó górdio que geografias escolares autointituladas “sociais”, “esquerdistas”, “críticas”, “revolucionárias” e “humanistas” também parecem ser. Para tanto, a alavanca se faz pela desfixação das narrativas, começo de conversa, primeira linha de ataque.

Traduzir

Talvez fosse surpreendente encerrar esta tese sem me colocar na posição de, ainda que ligeiramente, permitir-me prescrever alguns apontamentos em relação à aula de Geografia

propriamente dita. Trata-se de uma inquietude que sempre estará à espreita de nós, profissionais da educação e, nesse sentido, não seria errado perguntar, após essa pesquisa, para quais caminhos direcionar-se-iam os trabalhos pedagógicos da Geografia escolar em meio às cartas aqui colocadas na mesa.

Embora não tenha sido objetivo dessa investigação discutir modelos de ensino e práticas de sala de aula, isso não seria uma preocupação a qual eu me abdicaria de ter; na verdade, posso dizer que o relevo esculpido só se fez em torno de uma insatisfação inicial, que me fez perguntar para onde pareceria estar indo o ensino da Geografia. Não esperei, em nenhum momento, a produção de receitas prontas ou uma cartilha do que fazer e não fazer em meio à sala de aula do século XXI; mas quis, todavia, sinalizar elementos em torno dos quais pudessem soerguer-se linhas de trabalho que possibilitassem fazer um ensino, na Geografia, diferentemente do que vem sendo hegemonicamente pensado. Nesse ponto, creio que algumas frentes pedagógicas foram empreendidas. Expliquei-as através de três elementos, dois que já constatei e um terceiro que venha a ser vertido a partir de tudo isso.

Acompanhamos uma trajetória discursiva que, em meio a relações de poder e saber, vem fazendo da Geografia escolar uma espécie de narrativa, cujo percorrer é dado de saída e que, com efeito, faz dessa formação discursiva uma atividade, por vezes, previsível. Produto educacional estruturado por meio dos ideários do progresso, do desenvolvimento e da modernização, a *ordem do discurso geoescolar* colocou uma proposta de sociedade cuja ordem seria a mesma para os processos em torno da educação geográfica, uma espécie de direção geral universalizada voltada para os finalismos que já eram, de antemão, conhecidos. Uma postura perante o ensino dessa disciplina, no entanto, inviabilizada pela própria característica do seu objeto de estudo, isto é, o espaço geográfico.

Ao dizer isso, o que estou fazendo é pensar essa categoria central por meio das proposições realizadas por Massey (2013). Criticando justamente esse caráter de narrativa que acompanhou o espaço da Geografia, essa autora fez o esforço de teorizar essa categoria fora dos arcos modernos das sequências temporais e dos progressos unilineares, chegando às seguintes deliberações: narrativas sim, mas abastecidas por heterogeneidades; temporalidades, só que abertas e múltiplas; histórias, porém dissonantes. Sobretudo, o espaço geográfico “É a esfera de configurações de resultados imprevisíveis, dentro de multiplicidades” (p. 139); “[...] retém a possibilidade da surpresa, é a condição do social em seu mais amplo sentido e o prazer e o desafio de tudo” (p. 157); “[...] é, crucialmente, o reino da configuração de narrativas potencialmente dissonantes ou concordantes” (p. 111).

À maneira de heterotopia, diferentes coexistem no mesmo substrato material, percorrem o espaço com interesses variados e não raramente conflitantes. É claro que as ações *geoescolares* não iriam funcionar de modo idêntico em todos os lugares; como elas ficam, então, para dar conta desse palco de histórias abertas e vontades contrárias? Melhor dizendo: aulas ótimas, ruins, medíocres: como, hoje, avaliá-las? Creio não mais existir regras, doutrinas, leis do que se deve ou no que tange à aula geográfica. Em sentido posto, a singularidade recriada constantemente no espaço geográfico escolar torna o ensino de Geografia heterogêneo, imprevisível e, não raramente, improvisado. Nos contingentes espaços escolares contemporâneos, por consequência, dar uma aula de Geografia pode ser, inicialmente, despir-se do uniforme imposto. Ou seja: esvaziar a bagagem de apetrechos e badulaques pedagógicos arquitetados aprioristicamente antes da aula em si, dos espaços nela existentes, dos sujeitos participantes, dos signos e símbolos que compõem o multifacetado espaço geográfico que é a escola e seus atores e atrizes (BATISTA & CASTROGIOVANNI, 2016b).

Para professores e alunos, uma aula pode ser dada de muitas formas, e essas podem funcionar de outros tantos modos. Então, seria o ato docente um exercício pedagógico exercido à revelia, no qual tudo vale, nada se anuncia, nada se prevê, tudo surpreende? De modo algum. O que pontuo é que – acompanhando das recentes pesquisas de Corazza (2012, 2013, 2015) - ao professor lhe seja oportunizada a liberdade para que seja autor e que, com efeito, realize qualificadas *traduções*. Exato: a aula, enquanto transposição de um currículo, abarca uma faixa tradutória, e nessa estão incluídas tanto as aulas pretensamente boas quanto as supostamente ruins. Todo professor elabora sua marca tradutória, que faz do currículo construído uma peça transformada, transfigurada, imbuída das impressões que ele elaborou. O currículo não pode ser fielmente replicado. Mas tem potencial para – quando traduzido para o múltiplo espaço geográfico - instigar o desequilíbrio, insinuar surpresa e exalar vitalidade. A prática docente é, de fato, uma didática tradutória, operada através de aspectos linguísticos semelhantes aos do ofício dos tradutores. Daí pode ela ser, também, *máquina de guerra*.

Como escreve Corazza (2015), semelhanças são possíveis entre os professores e os tradutores: são pouco notados, raramente lembrados e vistos como meros copistas de textos originais realizados por sujeitos mais talentosos que eles. Por não serem considerados autores, têm status inferiores aos criadores da obra primeira, sendo subordinados a uma elaboração superior e inalcançada, visto que, na dicotomia entre teoria e prática, “[...] a supremacia do primeiro termo exige a supressão do segundo subordinado; de maneira que qualquer prática será sempre tomada como insatisfatória” (CORAZZA, 2015, p. 116). Por fim, como os tradutores, os

professores são mal remunerados e possuem trabalho em excesso. Parece haver alguma semelhança com a prática do professor de Geografia, ou não?

Uma outra pergunta: até que ponto a representação social subjacente à docência não advenha, de alguma maneira, da sua pouca afeição à criação? Uma parte de resposta para essa pergunta, ainda que panoramicamente, é presente na transcrição de uma conferência de Theodor Adorno (1992), conhecida como “Tabus a respeito do professor”. Na fala, o princípio investigativo que inicia a exposição desse autor é a sua preocupação com a crescente falta de atração que o magistério exerce sobre os mais jovens, representada como uma profissão sem reconhecimento social; é em cima desse quadro que Adorno conduz o seu raciocínio. Para ele – tomando o cuidado de se referir ao professor da Escola Básica, cuja imagem é pejorativamente diferente daquele que leciona no Ensino Superior –, essa rejeição decorre de raízes profundas fincadas entre a passagem da Idade Média ao início do Renascimento, quando vai se massificando a função do professor; essa posição social, contudo, não foi criada, num piscar de olhos, visto que “[...] o professor foi um herdeiro do escriba” (p. 86), ou uma atividade ao qual recorriam “[...] soldados inválidos” (p. 92). Aqueles que adentraram nessa profissão se limitavam a reproduzir algo já estabelecido, sem intenção de proporem algo novo ou modificarem criativamente algo que estava posto; talvez seja daí que, como pontua Adorno (1992, p. 90), essa função tenha se tornado “[...] socialmente um pouco suspeita, tenha atraído certa aversão generalizada”.

Quem sabe a tradução, na docência, caminhe no sentido oposto à essa imagem e possa ajudar a desconstruí-la. Explico. Como diz, Benjamim (2011), a tradução é um formato incapaz de reproduzir plenamente o sentido presente na obra original; ela o “[...] toca fugazmente, e apenas no ponto infinitamente pequeno do sentido do original” (BENJAMIM, 2011, p. 117). Não pode então o tradutor (professor!) ter pretensão à objetividade nem a uma cópia perfeita do original (currículo!), mas, sim, expressar o significado dessa obra (o conhecimento geográfico!) - que está contido no “[...] mais íntimo relacionamento das vidas entre si” (BENJAMIM, 2011, p. 106). Por consequência, não deve estar o professor-tradutor de Geografia em posição de dívida com o currículo “original”. Visto que a tradução do currículo geográfico não é uma imagem e tampouco uma cópia, no processo tradutório ela atravessa uma transformação. Esta não transpõe o conteúdo ou conduz uma mensagem, mas, nas palavras de Derrida (2002), traz novidade e remarca a afinidade entre as línguas. A tradução do conhecimento de Geografia para escola, quando não tem a pretensão de copiá-lo, atribui vitalidade ao currículo original, pode completá-lo e mesmo engrandecê-lo, ainda que provisoriamente, pois o espaço geográfico é, também, temporário.

Por currículo original estou me referindo à inteligibilidade discutida por Derrida (2001) no que se refere à noção de arquivo. Para ele, o arquivo seria o conjunto de textos que estabelecem o início e o comando da linguagem, o lugar de onde a autoridade exerce o seu poder e a ordem, por conseguinte, é dada. No ensino de Geografia, são os seus arquivos que regularizam as referências motrizes em torno das quais o currículo escolar é desenvolvido, assim traçam limites ao modo de uma força de lei. É um engano pensar que, no entanto, esses arquivos seriam totalmente repressores de novidade. Conforme nos explica Derrida (2001), a figura do arquivo é, simultaneamente, instituidora e conservadora, ou seja, ela é tão revolucionária quanto tradicional. E tem que ser assim: sem sua existência “[...] não compreenderíamos nem mais como um ancestral pode falar de nós nem que sentido haveria para nós em falar dele” (DERRIDA, 2001, p. 50). O arquivo é uma responsabilidade e uma preservação; nada se faz, no ensino de Geografia, sem arquivos – o que é bem diferente do que dizer que eles não possam ser transformados.

Nessa linha de raciocínio, ao não ambicionarmos a semelhança com o currículo, esse pode renovar-se e fazer-se significativo a um espaço-tempo específico: se a tradução “[...] não restitui nem copia um original, é que este sobrevive e se transforma. A tradução será na verdade um momento de seu próprio crescimento” (DERRIDA, 2002, p. 46). É a tradução com um quê de ineditismo, construída a partir da dinamicidade da língua, de modo com que ela, diz Benjamin (2011, p. 115), deve “[...] conformar-se amorosamente”.

Assim sendo, Benjamin (2011) assinala que a qualidade de uma obra está na sua essência em ser por longo tempo traduzível. É importante que se reflita o quanto do currículo que o professor de Geografia carrega vale a pena ser traduzido; como a qualidade do seu conteúdo responde às demandas dos lugares encontrados no espaço geográfico da escola. Dar vida aos arquivos enfim, algo mais ou menos parecido aos imperativos nietzschianos: “Ver alguma coisa que ainda tem nome, que ainda não pode ser nomeada, ainda que todas as pessoas a tenham debaixo dos olhos” (NIETZSCHE, 2004, p. 144).

Reafirmo, então, (1) a impossibilidade da tradução de uma obra, e, portanto, de um currículo, na sua completude; (2) a análise crítica acerca da traduzibilidade do seu conteúdo, ou seja, o que nele existe de significativo; (3) o exercício do tradutor (professor) como uma atividade criativa de liberdade laboral. Ou seja, que possa ser pensado o professor como um didata-tradutor, que tem na sua atividade a possibilidade de criar algo novo por meio das tradições vivas presentes no currículo – a obra original – dotando-o de “[...] novos contornos, modelos, formas, gostos, vocabulários, sintaxes” (CORAZZA, 2015, p. 115). Que consiga considerar-se o professor de Geografia como um infiel à natureza do seu currículo; que é desobrigado de repetir literalmente os produtos científicos; que sob o currículo não tenha um relacionamento de

dominação ou passividade, mas que nele risque e rabisque, acrescente e retire (BATISTA & CASTROGIOVANNI, 2016b); que, logo, a didática não possa “[...] ser menos do que resultado de alguma *artistagem*, dedicada a verter elementos que valem a pena” (CORAZZA, 2013, p. 190).

Nessa ideia, somente serão traduções didáticas ruins, nas aulas de Geografia, “[...] aquelas que matam a vitalidade para pensar, ler e escrever o elemento traduzido, tornando-o desqualificado, fácil, trivial ou comum” (CORAZZA, 2013, p. 196), isto é, conservando a linguagem educacional primeira e desconsiderando a existência de outras línguas e outros textos. Ao contrário, boas traduções são definidas por Corazza, com simplicidade, como “[...] aquelas que funcionam; isto é, que atribuem *Vita Nuova* aos originais e passam a sensação que eles ainda vivem” (2013, p. 196).

Pensando na elaboração de uma aula, Corazza (2012) defende que antes de fazer a sua, o professor saia dessa mesma aula. Exatamente: estudamos teorias pedagógicas e metodologias de ensino que parecem direcionar-nos para saber como “dar uma aula”; tais discursos estão inseridos, no entanto, em tempos e espaços específicos, dentro de regimes de verdade e relações de poder. Na confecção da aula, portanto, é importante que o professor se desvincule do que aprendeu e empreenda “[...] regras próprias de ação, para desorganizar e deformar os dados de aplicação das forças” (CORAZZA, 2012, p. 238), a partir do melhor material que encontrar, com a melhor intenção ética.

Conforme sugere Corazza (2013, p. 194) a apropriação que constitui o processo didático-tradutório opera-se através de alguns estádios metodológicos: a) o nível curricular, edificado a partir da deliberação do professor acerca de quais temáticas são significativas; b) a irreverência temática, possibilidade de caos e criatividade, de ascendência de forças, vozes e posições emergentes que problematizam o pensamento, “[...] acrescentando a ilusão à atualidade, e riscando, para começar, o nome do autor a fim de o substituir pelo seu” (NIETZSCHE, 2004, p. 81); c) o manejo da linguagem educacional, tocando a multiplicidade de instrumentos da língua, sendo o teatro, a poesia, a música e os intertextos vistos como formas de variar o estado da arte pedagógico; e d) o ajuste, isto é, o planejamento artesanal que elabora detalhes, sequências e momentos de desequilíbrio que energizam a aula. Isso nos possibilita encarar o trabalho pedagógico para além de qualquer prescrição pedagógica que nos incite a preparar uma aula de tal forma, mirando uma situação idealizada.

Ao abrir-se a oportunidade para problematizar a ação docente como uma atividade inerentemente tradutória, ela é evocada como produto de um delicado equilíbrio entre as especificidades do espaço escolar (local e global), a personalidade didática (artisticamente singular), e o conhecimento geográfico (aproximativo, temporário). Leva em conta a formação

docente, então, como uma continuada produção de identidade didática, afinal a tradução representa, complementarmente, um *risco* e uma *oportunidade*. Um risco, pois como o espaço geográfico é envolvido por poderes e saberes microfísicos, toda tradução didática terá, indiscutivelmente, um estado permanente de “[...] queda e exílio” (DERRIDA, 2002, p. 47). Uma oportunidade, pois pode dar significado à prática docente, perturbar a faceta enfadonha da rotina e engrandecer-nos enquanto autores do conhecimento. Professores-tradutores, todos somos. Cabe decidirmos que tradutores do conhecimento queremos ser.



Nessa “[...] estrada improvisada por heróis arrebatados (SPRINGSTEEN, 1975)” que vem sendo percorrida discursivamente pela Geografia escolar, me parece que, muitas vezes, o que menos feito foi estar ao lado do professor de Geografia. Num discurso que o atacou e pressionou por estar constantemente mudando em direção a um lugar que não se sabia qual era (ou que se deslocava de tempos em tempos), não foi sendo dada a liberdade para que a sua subjetividade pudesse ser construída, que ele pudesse desenvolver a autonomia que lhe fizesse bem (e não aquela que lhe disseram ser a melhor de todas); sobretudo, foi sendo inviabilizada a estadia de uma ética que lhe fosse própria, que lhe servisse confortavelmente; imposta, foi, ao contrário, uma moral prescritiva e edificante, encabeçada pela Providência, almejando a Salvação. Enquanto essas narrativas permanecerem e, portanto, o discurso permanecer atrelado aos denunciamentos, metodologismos, prescritivismos e finalismos que lhe vêm sendo próprios, talvez chegue o momento em que, depois dos exercícios de futurologia feitos durante o século XX, a catástrofe ocorra e, vítima do seu próprio veneno, essa disciplina escolar venha a tornar-se um mero rodapé de página na História da educação nacional.

É preciso defender o professor de Geografia. É preciso defender o ensino de Geografia – inclusive dele mesmo. Filho pródigo da Razão, do Progresso, da Igualdade, da Liberdade e da Moral, talvez seja melhor que ele se emancipe dessas paternidades e passe a ter como madrastra uma “[...] velha bruxa, feia, banguela e barbuda” (JAGGER & RICHARDS, 1968). Estou dizendo que, quem sabe, a Geografia escolar devesse oportunizar possibilidades de olhá-la de fora, sem quaisquer complacências ou acordos institucionais. Salvar-se dos perigos de traçar o futuro de antemão e crer nas certezas democráticas, psicopedagógicas e emancipatórias. É necessário estar, simultaneamente, dentro e fora do ensino da Geografia; não se pode manter o discurso do modo como ele está configurado nem, paradoxalmente, abandoná-lo totalmente. Existem tantos limites, brancos e margens presentes na *ordem do discurso geoescolar* que seria um equívoco mantê-la

endurecida. Para além dessa erudição bovina que muitas vezes esprou os objetos, os enunciados e os conceitos da Geografia, há muita coisa a ser feita, táticas a serem empreendidas, jogos de resistência que, difusamente, podem fazer essa disciplina valer a pena – e vale.

Talvez esteja faltando espaço para, dentro do próprio discurso ordenado, vive-lo e mata-lo, ou, como dizia Gilles Deleuze, fazer um *filho pelas costas* do ensino de Geografia. E aí, porventura, venha ele a ser uma máquina de guerra. Mas, enquanto isso, na pressão do cotidiano, nos assaltos da economia de mercado, na fixação do neoliberalismo e na esteira das práticas assujeitadas, continuaremos nós, profissionais do ensino, subjugados pelos slogans, sucateados pelos modismos, público cativo de experts - fadados a *correr*?

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Tabus a respeito do professor. In: OLIVEIRA, Newton Ramos de (Org.). **Adorno: quatro textos clássicos**. São Carlos/Araraquara: UFSCAR/UNESP, 1992.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André; REGO, Nelson (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio (volume 2)**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- AMARAL, Azevedo. O jornal, Rio de Janeiro, 27 de março de 1932. In: AZEVEDO, Fernando de. **A Educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- ALMEIDA, Laila Coelho de. Objetivos do ensino de Geografia na escola secundária. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 167, mar.-abril. 1962.
- ALVES, Gilberto Luiz. Textos escolares do ensino secundário no Brasil: da época jesuítica aos nossos dias. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- Aquarela. Toquinho. **Aquarela**. Faixa 7. Ariola. CD-ROM. 1983.
- AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. Foucault, para além de Vigiar e Punir. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 21, n. 28, jan-jun. 2009.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.
- AZEVEDO, Aroldo de. Programa de Geografia para o Curso Secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 101, ago. 1951.
- 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.
- _____. O ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 43, out. 1946.
- BARBOSA, Manuel Gonçalves. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, set.-dez. 2008.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fonte, 2004.
- BATISTA, Bruno Nunes. Três fundamentos para uma aula de Geografia. **Pesquisar – Revista de estudos e pesquisas em ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 1, n. 3, 2015.
- _____. Como questionamos a ditadura nas aulas de Geografia. **Tear – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2016.

_____; ALMEIDA, Fábio Chang de. Construindo competências em Geografia e História utilizando músicas na sala de aula. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, 2014.

_____; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Jardins botânicos como espaços de descoberta: o trabalho de campo no ensino de Geografia. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2014.

_____; _____. Geografia na escola: lugar para estudar, entre-lugar para encontrar, espaço para... traduzir! **Didáctica Geográfica**, Espanha, v. 17, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

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

_____. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BENJAMIM, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2011.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

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

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

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982**. São Paulo: Ática, 2001.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Born to Run. SPRINGSTEEN, Bruce. **Born to run**. Faixa 1. Columbia Records. CD-ROM. 1975.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – PCN+**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

_____. Comitê de Governança. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Matriz de Referência do ENEM 2009**. Brasília, 2009.

CABRAL, Eddy Flores. **O ensino de Geografia**. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 145, jul.-ago. 1958.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CANTÃO, Carlos M. Programa: tipos de excursões geográficas para fins didáticos. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 134, set.-out. 1956.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou: aprende-se Geografia nas séries iniciais? In: TONINI, Ivaine Maria et all (Orgs). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011a.

_____. Apresentação. In: CALLAI, Helena Copetti (Org). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011b.

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

_____. Compêndios e ilustrações. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 30, set. 1945a.

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

_____. O sentido geográfico. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 25, abril 1945c.

_____. As excursões geográficas. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 59, fev. 1948.

_____. As Ciências Sociais e a aprendizagem. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 107, mar-abril. 1952a.

_____. Didática das Ciências Sociais. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 108, maio-jun. 1952b.

_____. Didática das Ciências Sociais (continuação). **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 111, nov.-dez. 1952c.

_____. Didática das Ciências Sociais (continuação). **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 110, set.-out. 1952d.

_____. Didática das Ciências Sociais (continuação). **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 109, jul.-ago. 1952e.

_____. Didática da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 125, mar.-abril. 1955a.

_____. Didática da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 128, set.-out. 1955b.

CARVALHO, Eloísa de. Notas de didáticas da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 156, mai.-jun. 1960.

CASTELLAR, Sonia. Mudança na prática docente: a aprendizagem em espaços não-formais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André; REGO, Nelson. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio (volume 2)**. Porto Alegre: Penso, 2011.

_____; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz. Uma contribuição à reflexão do ensino de Geografia: a noção de espacialidade e o estudo da natureza. **Terra Livre**, n. 7, 1990.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; REGO, Nelson;

KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Espaço Geográfico escola e os seus arredores – descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti (Org). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, Helena Copetti (Org). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CLAPARÈDE, Édouard. Psicologia, biologia, educação. In: HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **Os cinco paradoxos da Modernidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CONFORTO, Débora. **Da escola do hardware para a escola do software: o processo educativo sob a lógica da compreensão do tempo e do espaço**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Poder-saber e ética da escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1995a.

_____. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995b.

_____. Como dar uma aula? Que pergunta é esta? In: MORAES, Vera Regina Pires de (Org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de aperfeiçoamento pedagógico**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996.

_____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: BARBOSA, Antonio Flávio Moreira (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **História da infatilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 1998.

_____. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002b.

_____. O jogo do PE: luzes examinantes para o além-mundo da pastoral educativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, jan.-abril. 2005a.

_____. Não se sabe... **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, set-dez. 2005b.

_____. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: **XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.

_____. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción**, Universidad de Antioquia, vol. 6, n. 1, 2013.

_____. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Proposições**, São Paulo, n. 76, 2015.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

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

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COSTELLA, Roselane Zordan. A importância dos desafios na construção do conhecimento geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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.-abri. 1965.

DELEUZE, Gilles. Que é um dispositivo? In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert (Orgs.). **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.

_____. A imanência: uma vida... **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul.-dez. 2002.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. O que é o ato de criação? In: DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**, volume 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____; _____. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

_____; _____. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2008.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

- _____. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- _____. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1979.
- DOLABELA, Elzio. Geografia, ensino e pesquisa. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 122, set.-out. 1954.
- DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- DURKHEIM, Émile. A evolução pedagógica em França. **Educação, sociedade & culturas**, Lisboa, v. 1, n. 2, 1994.
- _____. Educação e Sociologia. In: FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ERIBON, Didier. **Michel Foucault: 1926-1984**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.
- ESPINHEIRA, Ariosto. Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 137, mar.-abril. 1957.
- FEDERICI, Hilton. O problema da sala ambiente e do ambiente didático no ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 181, jul.-ago. 1964.
- FERNANDES, Cacildes Pereira. O museu de Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 189, nov.-dez. 1965.
- FERNANDES, Manoel. **Aula de Geografia e algumas crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2008.
- FEYERABEND, Paul. Problemas da microfísica. In: MORGENBESSER, Sidney (Org). **Filosofia da ciência**. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.
- _____. **Contra o método**: Esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- _____. **Diálogos sobre o conhecimento**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FICHEUX, M. R. Ensino da Geografia II. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 86, mai. 1950a.
- _____. Ensino da Geografia IV. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 89, ago. 1950b.
- _____. Ensino da Geografia V. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 91, out. 1950c.
- _____. Ensino da Geografia III. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 87, jun. 1950d.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 114, 2001.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, 2004.

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

_____. Como ensinar Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 177, nov.-dez. 1963.

_____. A Geografia humana e a escola secundária. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 179, mar.-abril. 1964b.

FONSECA, Guilherme Dutra da. Dinamização do ensino da Geografia através de atividades curriculares. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 179, mar.-abril. 1964a.

FORTIN, Robin. **Pensar com Edgar Morin: ler O Método**. Lisboa: Edições Piaget, 2006.

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

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

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

_____. “É preciso defender a sociedade”. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997b.

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

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. Sobre as maneiras de escrever a história. In: _____. **Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

_____. (Discussão). In: _____. **Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b.

_____. O que são as luzes? In: _____. **Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c.

_____. Sobre a arqueologia das ciências. In: _____. **Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000d.

_____. Michel Foucault explica seu último livro. In: _____. **Ditos e escritos II:** Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000e.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. Poder e saber. In: _____. **Ditos e Escritos IV:** Estratégia poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Ditos e Escritos II:** Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ditos e Escritos V:** Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

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

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

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

_____. **A Hermenêutica do sujeito:** curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

_____. As malhas do poder. In: _____. **Ditos e Escritos VIII:** Segurança, penalidade e prisão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX:** Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **História da sexualidade 2:** o uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

_____. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014d.

_____. **História da sexualidade 1:** A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014e.

_____. A governamentalidade. In: _____. In: **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014f.

_____. Soberania e disciplina. In: _____. In: **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014g.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão – crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 42, n. 145, jan.-abril. 2012.

_____; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. In: **Educação:** Especial Foucault pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007.

GAUTHIER, Clermont. O nascimento da escola na Idade Média. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

_____. A evolução das ideias e das práticas pedagógicas da Antiguidade até o século XX. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

_____. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da Pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010c.

_____. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010d.

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, RJ: Vozes, 2013.

GIANNINI, Paulo César F. Depósitos e rochas sedimentares. In: TEIXEIRA, Wilson (Org.). **Decifrando a Terra**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOULART, Ligia Beatriz. Teias que (re)produzem espaços: uma proposta para ampliar a inserção de alunos trabalhadores na sociedade. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

GUERRA, Antônio Teixeira. O ensino de cartografia e da Geografia física através do filme. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 157, jul.-ago. 1960.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do ‘fim dos territórios’ à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HARDT, Michael. **A sociedade mundial de controle**. In: ALLIEZ, Eric. **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Empire**. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 2000.

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

_____. **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.

JONES, David Martin. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Jumpin' Jack Flash. JAGGER, Mich; RICHARDS, Keith. **Rolling Stones: Jumpin' Jack Flash (single)**. Faixa 1. Decca Records. CD-ROM. 1968.

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

LARIVAILLE, Paul. **A Itália nos tempos de Maquiavel**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEITE, Francisco Barbosa. O esteoroma no ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 189, nov.-dez. 1965.

LEMERT, Charles. **Pós-modernismo não é o que você pensa**. São Paulo: Loyola, 2000.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. São Paulo: Da Boa Prosa/Fundação Lemann, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? (Novas exigências educacionais e profissão docente)**. São Paulo: Cortez, 1998.

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

KARCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica**. Tese (Doutorado em Ciências – Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. São Paulo, 2004.

_____. Fugir do tédio e do denunciamento: mestres com fome e em busca de ensino e aprendizagens significativas. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (Orgs). **Movimentos para ensinar Geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2016.

KUHN, Thomas F. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, set.-dez. 2006.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MAFFESOLI, Michel. Mediações simbólicas: a imagem como vínculo social. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Orgs). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

_____. **A república dos bons sentimentos**: documento. São Paulo: Itaú Cultural, 2009.

_____. **Saturação**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

_____; STROHL, Hélène. **O conformismo dos intelectuais**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MATTOS, L. A. **Primórdios da Educação no Brasil**: o período heroico (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

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.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

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

_____. A Geografia no ensino secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, maio 1945.

_____. A Geografia no Ensino Secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 127, jul.-ago. 1955.

MOREIRA, Igor Antônio Gomes. A Geografia como ciência humana e de síntese e as implicações no ensino secundário. **Boletim Geográfico**, v. 29, n. 218, 1970.

MOREY, Miguel. La cuestion del metodo. In: FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (orgs). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **O método 6**: ética. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

_____. **O método 4**: as ideias. Habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

_____. **Meus filósofos**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

_____. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORY, F. Trabalhos práticos de Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 53, ago. 1947.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu de (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. O nascimento da tragédia no espírito da música. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. Verdade e mentira no sentido extra moral. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, jul./dez. 2001.

_____. **A gaia ciência**. São Paulo: Rideel, 2004.

_____. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Ecce homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre: L & PM, 2011.

_____. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Porto Alegre: L & PM, 2014a.

_____. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

OLIVEIRA, A. de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

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

_____. O estudo dirigido em Geografia. **Boletim Geográfico**, v. 27, n. 202, jan.-fev. 1968.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Para construção do espaço geográfico na criança. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Orgs). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

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

_____. A Geografia no curso secundário (segunda parte). **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 194, nov.-dez. 1966b.

_____. A Geografia no curso secundário (conclusão). **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 196, jan.-fev. 1967.

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.

PERES, Tírsa Regazzini. Educação brasileira no Império. In: PALMA FILHO, João Cardoso (Org.) **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de Formação – História da Educação. São Paulo: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação/ Santa Clara Editora, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

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

_____. O ensino da Geografia em face da Lei de Diretrizes e Bases. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 180, mai.-jun. 1964b.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI; Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

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

QUASE 40% DOS PROFESSORES NO BRASIL NÃO TÊM FORMAÇÃO ADEQUADA, Empresa Brasil de Comunicação S/A, Agência Brasil, mar. 2006. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>>. Acesso em 4 jan. 2017.

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.

RESENDE, Márcia Spyer. O saber do aluno e o ensino de Geografia. In: VESENTINI, José William. **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista da APG (PUCSP)**, São Paulo, v. 8, 1996.

_____. Por uma Geografia Moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, v. 8, n. 15, 2009.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da Independência. In: PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação – História da Educação**. São Paulo: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação/ Santa Clara Editora, 2005.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROUANET, Sérgio Paulo. A gramática do homicídio. In: ROUANET, Sérgio Paulo; FOUCAULT, Michel; MERQUIOR, José Guilherme; LECOURT, Dominique; ESCOBAR, Carlos Henrique de. **O Homem e o discurso (A arqueologia de Michel Foucault)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SANTOS, Maurício Silva. O ensino da Geografia no curso secundário noturno. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 151, jul.-ago. 1959.

_____. Os filmes e os dispositivos no ensino de Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 162, mai.-jun. 1961.

_____. O ensino da Geografia no curso secundário noturno. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 179, mar.-abril. 1964a.

_____. Trabalhos de equipe em Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 178, jan.-fev. 1964b.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Quais saberes constituem um bom professor. In: TONINI, Ivaine Maria (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SILVA, Juremir Machado da. Em busca da complexidade esquecida. In: CASTRO, Gustavo de (Org.). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 18, jan.-abril. 1993.

_____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SIMARD, Denis. O Renascimento e a educação humanista. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

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

SOUZA, Thiago Tavares. **História da Geografia escolar**: uma possibilidade de estudo da cultura escolar através da História oral temática híbrida. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP. Rio Claro, 2011.

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

_____. A pesquisa geográfica no curso secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 62, maio 1948.

STRAFORINI, Rafael. Mapas históricos. In: CALLAI, Helena Copetti (org.). **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

TARDIF, Maurice. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, 1992.

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.

VATTIMO, Gianni. A filosofia e o declínio do Ocidente. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Orgs.). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. **A ordem das disciplinas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 1996.

- _____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; VEIGA-NETO; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000.
- _____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002a.
- _____. De geometrias, currículos e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, 2002b.
- _____. Faces da diferença – entrevista concedida à Gilka Girandello. **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 5, 2003a.
- _____. Pensar a escola como instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003b.
- _____. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci; POLENZ, Tamara (Orgs.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004.
- _____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, La Rioja, n. 7, 2008.
- _____. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, set./dez. 2009.
- _____; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n.1, 2010.
- _____. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012.
- _____; LOPES, Maura Corcini. A inclusão como dominação do outro pelo mesmo. **Pedagogía y saberes**, Bogotá, n. 36, 2012.
- _____. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, n. 65, 2013.
- _____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- _____; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, mai.-ago. 2014.
- _____. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, mar.-abril. 2015.
- VEYNE, Paul. **Foucault: o pensamento, a pessoa**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.
- VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.
- _____. Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI. São Paulo: Plêiade, 2009.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliana et all (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, jul.-set. 2013.

VIEIRA, Martha Lourenço. A metáfora religiosa do “caminho construtivista”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

WALDERINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2006.

WEISS, Arthur Bernardes. Didática da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 161, mar.-abri. 1961.

_____. O problema da motivação no ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 168, mai.-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.

ZAMARONO, 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, abri/jun. 1941.

_____. A Geografia no Ensino Secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 127, jul.-ago. 1955.