

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



PARA SE DEFENDER DO ENSINO DE GEOGRAFIA

TO DEFEND ONESELF FROM TEACHING GEOGRAPHY
PARA DEFENDERSE DE LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA

Bruno Nunes Batista¹

¹Doutor em Geografia pela UFRGS. Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Blumenau, SC, Brasil.

Resumo: Proveniente de uma perspectiva ancorada no Pós-Estruturalismo, este artigo compartilha os efeitos de um projeto de trabalho que vem pensando a Geografia escolar a partir dos estudos foucaultianos. Desse modo, trabalha esse campo do conhecimento como uma prática feita de regras, normas e interdições, que constituem um sistema linguístico que nem todos são autorizados a adentrar. Por meio desse pressuposto, opera sua analítica indicando que 1º) o ensino de Geografia é resultado de uma formação discursiva, construída em meio a relações de poder e saber que estabelecem como e o que se deve dizer; 2º) que esse discurso, por sua vez, obedece ao neoliberalismo; 3º) que passou da hora do ensino de Geografia tornar-se, no sentido de Deleuze e Guattari, Máquina de Guerra, voltando-se contra a) o mau uso que fizeram dos seus enunciados, b) a autoria docente interditada, que tosa a criatividade artística do professor, c) as falas régias e as palavras-mestras, que tributam outros olhares e possibilidades de expressões alternativas no ensinar e no aprender.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Discurso; Neoliberalismo.

Abstract: Coming from a perspective anchored in Post-Structuralism, this article shares the effects of a work project that has been thinking of school geography based on Foucaultian studies. It therefore works with this field of knowledge as a practice made up of rules, norms and prohibitions, which constitute a linguistic system that not all are allowed to enter. Through this premise, it operates its analytic buy indicating that 1) the teaching of Geography is the result of a discursive formation, built amidst the relations of power and knowledge that establish how and what is to be said; 2) this discourse, in turn, obeys neoliberalism; 3) it's about time of the teaching of Geography becomes, in the sense of Deleuze and Guattari, a Machine of War, turning itself against a) the misuse that has been made of its statements, b) the prohibition on teaching author, that lops the artistic creativity of the teacher, c) the master sentences and words, which excise other looks and possibilities of alternative expressions in teaching and learning.

Keywords: Teaching Geography; Speech; Neoliberalism.

Resumen: Resultante de una perspectiva anclada en el Post-Estructuralismo, este artículo comparte los efectos de un proyecto de trabajo, la cual, piensa a la Geografía escolar a partir de los estudios foucaultianos. De este modo, trabaja este campo del conocimiento como una práctica hecha de reglas, normas e interdicciones, que constituyen un sistema lingüístico al

que no todos están autorizados a adentrar. A través de este presupuesto, opera su analítica indicando que 1) la enseñanza de Geografía es el resultado de una formación discursiva, construida en medio de relaciones de poder y saber que establecen cómo y qué se debe decir; 2) que este discurso, a su vez, obedece al neoliberalismo; 3) que pasó el tiempo de la enseñanza de Geografía convertirse, en el sentido de Deleuze y Guattari, Máquina de Guerra, volviéndose contra a) el mal uso que hicieron de sus enunciados, b) la autoría docente interrumpida, que quiebra con la creatividad artística del profesor, c) las palabras ricas y las palabras maestras, que presentan otras miradas y posibilidades de expresiones, alternativas en la enseñanza y en el aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía; Discurso; Neoliberalismo.

Sobre um discurso oficial travestido de alternativo

Existem momentos na vida em que as reflexões não nos interessam, pois serviriam como obstáculos para seguirmos com otimismo nossa caminhada: apenas continuamos a continuar. E há aquelas situações-limite nas quais não é possível seguirmos em frente sem uma parada estratégica, brusca, porém intencional, em que somos pressionados a avaliar de onde viemos, para onde estamos indo, visando responder a seguinte pergunta: o que estiveram fazendo de nós até aqui? A meu ver, o ensino de Geografia se enquadra na segunda alternativa.

Aqueles que acompanham com maior atenção a história dessa disciplina escolar sabem que, a rigor, ela sempre esteve na mira das mais ferozes armas. Ora acusada de não estar sob a égide do método científico, ora esquecida em meio à História e à Sociologia, ora considerada inútil pelos alunos, ora, mais do que tudo isso, agindo como aparelho ideológico de Estado, é fato que, desde pelo menos o final do século XIX, a vida não vem sendo fácil para a Geografia escolar.

Alguns simplesmente diriam que se o percurso vem sendo árduo para o ensino de Geografia, é por mera escolha dele, ou melhor, dos seus professores. Esses, por resistirem à inovação didático-pedagógica e não se permitirem ensinar de modo inovador, seriam os principais responsáveis tanto pelo descrédito quanto pela possível falência desse componente curricular. Tendo amplamente à sua disposição o que de melhor vem sendo compartilhado pelas didáticas ativas, as práticas inter-pluri-transdisciplinares, as metodologias participativas, as psicologias escolares e as pedagogias críticas, esses docentes insistiriam em, no entanto, balizar os processos de ensino e aprendizagem por meio dos métodos mais tradicionais, anacrônicos e conservadores possíveis.

Bem, é justamente sobre esse quadro descrito nos dois parágrafos anteriores que vou me debruçar neste texto. Sem nenhuma intenção de me colocar no lugar seja de adversário da Geografia escolar tradicional, seja de farmacêutico-pedagógico a fim de curar seus males, de agora em diante minha análise acompanha a seguinte





tese: o ensino de Geografia é um discurso no viés foucaultiano, logo desenvolvido a partir de regras, prescrições e interdições. É composto de pontos de partida e linhas de chegada, frequentemente previsíveis, e que funcionam à maneira do mais romântico idealismo teleológico, quais sejam: 1) deve-se falar mal do seu ensino, culpando a didática tradicional pela sua ruína; 2) é preciso propor as mais variadas soluções, desde que elas sejam capitaneadas na esteira das pedagogias ora modernas, ora críticas, ora psicológicas; 3) ao fazê-lo, ganha os alunos e ganha a sociedade, pois se possibilitará a emancipação política, a consciência coletiva, a cidadania ativa, o desmascaramento da ideologia dominante, o espírito democrático, o desenvolvimento tecnológico, etc.

A partir de Foucault (1987), podemos afirmar que a “batida de ponto” nesses enunciados vem constituindo e instituindo a *ordem do discurso geoescolar*, isto é, um sistema linguístico coerente, organizado e estável que designa o que podemos falar e como devemos falar sobre essa disciplina. Em que pese o valor de verdade e os argumentos em prol desse discurso, creio que apenas a maneira como ele vem funcionando já nos traria elementos para assinalar que, talvez, esteja faltando uma maior vontade de potência nitzscheana a esses ditos e escritos. Infelizmente, a situação é mais complexa do que nos parece à primeira impressão. Afinal, muito mais do que mera história, o ensino de Geografia parece que vem servindo de funcionário àquilo que ele, aparentemente, mais detesta: o neoliberalismo.

Ora, como um discurso é inerentemente um mecanismo de produção de subjetividade, se continuarmos no exemplo das pedagogias privilegiadas pela *ordem do discurso geoescolar*, veremos que não passaria em branco por uma análise de discurso foucaultiana a tese de que elas definiriam, no final, um modelo almejado de sujeito, que deve ser autônomo, livre, crítico e protagonista. Porém, se formos pensar que vivemos num período histórico em que o pensamento neoliberal reina hegemônico e que ele mesmo tem entre seus principais valores a ideia segundo a qual os sujeitos devem ser empresários de si mesmos, então podemos concluir que o discurso pedagógico/educacional da Geografia não só defende a única coisa que lhe é permitido defender, quanto, principalmente, é servidor de rebanho da prática neoliberal.

Foucault se valia, ao longo da sua poderosa obra, do criticismo kantiano para defender que os conceitos não são puros, mas corolários de práticas sociais prévias; por outro lado, dava sequência ao programa de Nietzsche e mantinha firme a concepção segundo a qual o conhecimento sempre se manteve como um veículo arbitrário de dominação, “[...] uma prática e uma teoria do discurso que é essencialmente estratégica; estabelecemos discursos e discutimos, não para chegar à verdade, mas para vencê-la” (FOUCAULT, 2002, p. 140). Por esses motivos, é necessário pensar o próprio pensamento, problematizando a sua gênese, estrutura e funcionamento por meio do que vem sendo dito e escrito. Daí que, ao entender o ensino de Geografia como um discurso ordenado que serve como correia transmissora de uma vontade de poder, meu objetivo nesse



artigo é menos uma carta de recomendações para a transformação pedagógico-educacional e mais uma oportunidade de clarificar as teias de poder, as falas oficiais e os enunciados hegemônicos que vêm dando as cartas e interditando outras possibilidades de nos referirmos diferentemente à Geografia escolar. A partir das pesquisas que venho realizando nos últimos anos – as quais se deslocam de arquivos e textos do início do século XX até a contemporaneidade –, botarei em debate as palavras-mestras e as linhas de força que se sobressaíram e como elas, de algum modo, são tributárias da *episteme* neoliberal que, desde a primeira metade do século XX, parece estar em curso e avançando com surpreendente facilidade.

De outra parte, por 1) desconfiar dos principais axiomas neoliberais, dentre eles o empresariamento educacional e a flexibilização e 2) não concordar com o papel subalterno que vem sendo relegado ao professor de Geografia, cujo objetivo é mantê-lo sob tutela de *experts* o tempo inteiro, estarei automaticamente acompanhando-me de Deleuze e Guattari para sinalizar que, provavelmente, é mais do que tempo do ensino de Geografia tornar-se uma máquina de guerra.

Cadeados do discurso

Meu projeto de trabalho vem partindo da intenção-mestre de ziguezaguear entre textos que discutem o ensino de Geografia desde o início do século XX até os dias atuais, com o propósito de elaborar uma tipologia do que mais vem sendo dito e escrito por professores e pesquisadores dedicados a essa área. Por meio de uma leitura atenta desses textos, procurando tanto escavar as condições de possibilidade para as suas emergências quanto, em especial, entender quais vêm sendo as relações de poder e saber quem as compõem (FOUCAULT, 1995), venho tendo acesso, num exercício descritivo/analítico, aos enunciados majoritários que se sobrepõem às palavras tidas como mais fracas. Em tal perspectiva de ação, tenho neste momento segurança para afirmar que existe, sim, um discurso oficial no bojo do ensino de Geografia, sendo que sob seu perímetro “[...] não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 9). São desses imperativos que efluem os objetos, os enunciados e as estratégias que compõem as chaves de acesso à *ordem do discurso geoescolar*.

Mas antes de referir-me propriamente a tal ordenamento discursivo, é fundamental ter em mente que o ensino de Geografia não vem se fazendo em cima de um terreno baldio, do qual se utiliza como receptáculo para as suas principais teorias. Tampouco, na mesma linha de raciocínio, edifica suas propostas exteriormente ao mundo, por meio de uma dimensão de ideias que estariam num lugar elevado, e reservado, para aqueles que concebem o mundo da melhor forma. Ora, o que estou dizendo é mais ou menos o seguinte: os ditos e escritos *geoescolares* vêm sendo construídos à sombra de uma





constelação discursiva maior, cujo nome convencionamos chamar de Modernidade. Isso significa aceitar que nem pensamos e nem escrevemos em páginas vazias, que aceitaríamos de bom grado e livremente tudo que quiséssemos anotar; somos pré-formatados e subjetivados pelo saber epistemológico de uma dada época, de maneira que a linguagem não é simplesmente uma ferramenta a nós disponibilizada, mas uma prática régia da qual não raramente somos seus instrumentos de operacionalização, transmissão e validação.

Voltando à Modernidade – e conjecturando de que jeito ela manufatura os enunciados *geoescolares* –, nós a entendemos aqui segundo os pareceres de uma história linear e evolutiva, desencadeada por meio de sucessivos eventos e tramas num tempo *continuum*, cujo objetivo central seria atingir satisfatoriamente a trindade laica Razão-Ciência-Progresso (MORIN, 1986). Com efeito, o projeto Moderno deseja emancipar os indivíduos, expandir as descobertas científicas, inovar/renovar as artes, a tecnologia e as ciências e, precipuamente, democratizar o acesso de tudo isso ao maior número de pessoas (CANCLINI, 2013). Essa mística pressupõe uma vontade de ruptura, no sentido de diferenciar o tradicional do novo e dar maior valoração ao segundo; trata-se de uma pressão sobre os indivíduos para que eles abandonem seu passado e voltem-se velozmente para um futuro idealizado, o pináculo de uma sociedade desenvolvida social e tecnologicamente. Conforme nos esclarece Latour (1994), reside no espírito Moderno uma flecha temporal irreversível, cuja direção escolhida se daria da saída de uma idade das trevas à verdade científica do melhor dos mundos; nesse rumo, aqueles que não acompanham um comportamento em que “[...] o avanço e a mudança são sempre elementos necessários” (GOMES, 1996, p. 49) passam a ser reconhecidos como irracionais e conservadores.

É interessante perceber como essa marcha capitaneada pela inovação acabou valendo para os mais variados projetos de sociedade, não sendo, nem de longe, uma exclusividade do capitalismo, do liberalismo econômico ou dos movimentos de direita (BERMAN, 1986). Bastaria que lembrássemos dos coletivos socialistas e dos ideários marxistas para identificarmos uma hegemonia desse historicismo viciante; recordemos da teoria social crítica e a sua dialética evolutiva, em que cremos que, por meio da emancipação coletiva de indivíduos alienados, seria possível reescrever a história pelas lentes das classes oprimidas, engendrando inclusive um espaço social mais igualitário e justo (SOJA, 1993).

Com essa apresentação assumidamente panorâmica de uma visão de mundo tão emblemática quanto a da Modernidade, compartilharei então como o ensino de Geografia, em discurso, vem sendo tributário fiel das principais âncoras desse pensamento. Por meio de um fio narrativo que se desdobra sequencialmente em três estágios, esse discurso ordenado funciona como uma marcha progressiva, cujo manual deve ser seguido à risca por aqueles que pretendem adentrar adequadamente na *ordem do discurso geoescolar*. A saber:



“O ensino de Geografia, aquele que nos decepciona”

a) É preciso contar um passado tosco e de más práticas, em que o ensino de Geografia foi tornando-se habilidoso em gerar hostilidade contra si mesmo.

b) Obrigatoriamente, o presente é narrado da pior maneira possível: as aulas de Geografia são desmoralizadas pelos próprios métodos que empregam. De um lado, o professor tradicional de Geografia, cuja didática é baseada na oratória e na descrição enfadonha de elementos geográficos. De outro, a avaliação mnemônica, em que o aluno cospe numa folha de papel um conjunto de informações irrelevantes que foi obrigado a decorar.

c) Futuro distópico. Ensino de Geografia ameaçado. Ou ele é engolido pela Sociologia, a Geografia, a Biologia, etc., que assumem parte dos conteúdos propostos; ou ele tem sua carga horária reduzida a rasos minutos semanais, encolhimento, é claro, merecido.

d) Se possível, é altamente recomendável assistir às aulas de alguns docentes, justamente para ratificar o pressuposto segundo o qual o ensino de Geografia seria, de fato, um projeto fracassado.

Esclarecimento: Se estivermos com pressa, engataríamos sem muita dificuldade os denunciamentos e os catastrofismos subjacentes à *ordem do discurso geoescolar* ao próprio espírito renovador, cuja proveniência mais próxima advém da Modernidade. Nesses casos, conseguiríamos afirmar que esses ferrenhos combates ao método tradicional de ensino se fundamentam tanto na *paixão pela negação* à qual se refere Compagnon (1999) quanto no *caráter de ruptura* explicado por Gomes (1996). Como resultado, o ensino de Geografia volta-se contra si mesmo e os seus professores, posto que a meta final passa a ser tocar o nível mais evolutivo de progresso, tirando os atrasados da barbárie e convertendo-os às melhores expressões do Bem, da Verdade, do Justo e do Perfeito.

De outra parte, um entendimento mais genealógico das raízes do “fim da Geografia escolar” poderia emergir, primeiramente, da maiêutica socrático-platônica e, após, por meio das bases constitutivas da Doutrina da Queda Judaico-Cristã. No que tange aos ideários de Platão, sabemos que desde os primeiros diálogos socráticos, até a chegada de uma obra de fôlego como *A República*, existia um pessimismo generalizado quanto ao homem e à cidade, sendo que esses estariam corrompidos pela ignorância, luxúria, aparências e corrupção – caberia então ao Mundo das Ideias e seus conceitos superiores darem conta desse dramático quadro. Esse possível cataclismo viria a ser repaginado no Gênesis e, por meio da interpretação implícita no Pecado Original, tornaria os homens e as mulheres eternamente endividados com algo que não cometeram, mas que estariam propensos a tal (CORAZZA, 2002). Tornar-se-ia necessária uma prática de ascese, visando purificar a alma a partir da confissão das heresias e a negação da carne.





Com as âncoras lançadas nesses portos discursivos, eis que o ensino de Geografia vem desde a primeira metade do século XX anunciando uma hecatombe que não chega, mas que parece sempre eminente; eis que essa formação discursiva, nessa linha imposta, parece não se cansar de falar mal de si mesma, fazendo-o até mesmo com sádico gosto. Numa viagem entre textos do passado e do presente, poderíamos depreender que autores como Pierre Monbeig, Jorge Zarur, Everaldo Beckheuser, Delgado de Carvalho, Igor Moreira, Lana Cavalcanti, Sonia Castellar e José William Vesentini nunca abdicaram de, em um ou mais momentos, tecerem sensíveis críticas à Geografia que se ensinava nas escolas – além, é claro, de profetizarem o seu final. É por esse motivo que um aviso como o de Vesentini (2004, p. 220) - “Ou a Geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, ou ela vai acabar virando peça de museu” – soa como uma frase requentada do que já havia sido expressado por Monbeig (1955, p. 423) - “Estou aqui porque disseram que o ensino da Geografia está no momento seriamente ameaçado no Brasil” – e Boléu (1956, p. 288): “[...] o ensino das Ciências Geográficas é letra morta, ensino inerte e árido”.

“O caminho da providência: saindo da Via Sacra, rumo à salvação”

a) A mão que fere é a mesma que afaga. Ao desferir os mais violentos ataques à Geografia tradicional e à aula conservadora, devemos, entretanto, propor soluções pedagógicas e educacionais.

b) Podemos escolher o caminho das pedagogias ativas e/ou das psicologias escolares. Nesse caso, argumentamos, com a comprovação de trabalhos empíricos, que, ao levar em conta a idade dos estudantes, ao ensinar de acordo com as suas experiências, ao aproximar os conteúdos do cotidiano, ao centralizar a aprendizagem na atividade discente, o ensino de Geografia passará a ser significativo. (Preferivelmente, vale buscar nos últimos estudos das neurociências dados que exemplifiquem, bem e atualmente, como o aluno aprende). Por último, mas não menos importante: incrementar tudo isso com a interdisciplinaridade, a integração, etc.

c) Outro caminho, frequentemente escolhido e amplamente aceito, refere-se ao abastecimento de propostas escolares por intermédio dos combustíveis da Pedagogia Crítica. Aqui, esperamos do autor que edifique situações didáticas por meio das quais o aluno desvele a realidade, identificando as relações ocultas existentes por detrás da hegemonia da classe dirigente. Descobrir o que estava encoberto, a ideia subjacente a essa escolha visa colocar o aluno como um agente histórico, que transforma a realidade por meio da Geografia que lhe é ensinada. Aqui também cabe fomentar a integração entre as disciplinas, pois o objeto máximo é entender a Totalidade.



d) Também podemos fazer uso da fenomenologia, da etnografia, da complexidade, etc., possibilidades que são realizadas em menor número e que, por isso mesmo, quando feitas são bastante celebradas.

e) É imprescindível que, não importa o percurso teórico-metodológico adotado, o pesquisador ilustre com elementos colhidos direto da realidade que o seu trabalho, verdadeiramente, possui algo para qualificar o ensino de Geografia. Observar aulas e analisar avaliações – a fim de demonstrar como o aluno aprende e como o docente, logo, deve ensinar; caçar no currículo geográfico os gestos, comportamentos e percepções ocultos à aula, e que servem como instrumentos da dominação burguesa; entrevistar o público docente e discente, com o objetivo de encontrar aquilo que faz sentido em suas vidas, para assim vertê-lo aos processos de ensino e aprendizagem.

Esclarecimento: Como vimos no subitem anterior, o projeto do ensino de Geografia vem se constituindo como um produto do Iluminismo, cuja inspiração maior eflui dos desdobramentos da Modernidade. Esse programa advoga uma transformação radical das bases tradicionais, entendidas como causadoras de uma calamidade social; sugerimos, então, uma mudança de paradigma capitaneada pelos mais nobres e seguros valores científicos e racionais, de forma que possamos reformular a sociedade.

Como bom criado da mentalidade moderna, desde meados do século passado a prática discursiva *geoescolar* vem correndo atrás de um progresso material, político e social, em função de levar a bom termo o progresso da ciência e da tecnologia. Para isto, o problema maior orbita em torno da crítica ao “ensinar sem entender”, aventando sua superação por meio, principalmente, de duas grandes grades de inteligibilidade.

A primeira delas vem se movimentando na esteira do pragmatismo de John Dewey e tem sido representada ora sob os auspícios do construtivismo piagetiano, ora pelo escolanovismo, ora por meio da Pedagogia das Competências. Segundo esse pressuposto, os conteúdos escolares são identificados como relevantes, ou não, a partir da utilidade que podem ter para a sociedade; com efeito, trata-se de um saber que possa ser aplicado diretamente à vida, pois ao vincular a escola ao meio social, passa a requisitar que aquela disponibilize uma gama de conhecimentos transponíveis seja aos interesses do aluno, seja às necessidades imediatas da sociedade – caberia aqui lembrar da máxima de Fernandes (2008, p. 10) para resumir o estado a se ultrapassar do conhecimento geográfico escolar: “[...] das coisas sem serventia uma delas é a Geografia”. Por um lado, as psicopedagogias prescrevem que é o ensino que deve adaptar-se à idade e ao cotidiano do aluno; por outro, as metodologias ativas defendem que o ponto de partida do ensino e da aprendizagem é o protagonismo discente, que deve estar no centro de um processo em que ele trabalha sobre os conteúdos, modificando-os conforme sua utilidade. Nesse sentido, as correias transmissoras no pensamento de Carvalho (1952, p. 748), cujo desejo seria o de que a aula fosse “[...] dinâmica, que revelasse a atitude do educando diante de um tema ou um problema, isto é, diante de uma nova





necessidade”, são notavelmente análogas ao que foi defendido cinquenta anos depois por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 28): “[...] 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”. Como principais expoentes dos utilitarismos e das pedagogias psicológicas, temos desde Delgado de Carvalho, José Veríssimo Pereira, Léa Quintierre e Lívia de Oliveira, até os cânones de ofício mais contemporâneos, como Antonio Carlos Castrogiovanni, Rafael Straforini, Sonia Castellar, Tomoko Paganelli, Elza Passini, Roselane Costella Zordan e Nídia Nacib Pontuschka.

Em segundo lugar, e com poder de fogo de longo alcance, poderíamos destacar aquele pensamento pedagógico que se aproxima dos ideários marxistas, a partir dos quais o intento-motriz seria o de orientar o ensino de Geografia pelo viés do progressismo com a marca da criticidade. Fazendo uso dos mais notáveis pressupostos teórico-metodológicos marxianos, eis que pertenceria aos saberes escolares promover sucessivas sínteses superadoras, por intermédio das quais tanto superaríamos as contradições do capital quanto seria possível romper com a dualidade entre educação e trabalho que a burguesia construiu. A apropriação dessa concepção dialética – estocada sob o rótulo de “Geografia Crítica” – encontrou, por sua vez, solo fértil para se operacionalizar pedagogicamente por meio do sociointeracionismo de Lev Vygostky. Tal teoria caiu como uma luva para aqueles que desejavam pensar o espaço geográfico escolar como lócus quer das lutas de classes, quer das relações de poder que se refletiam na paisagem. Afinal, é com base em tais posicionamentos que o trabalho pedagógico desejável seria aquele que realizasse a mescla constante entre as condições materiais e a ação do aluno, por meio de uma interação transformadora que agisse historicamente sobre a realidade com o objetivo de torná-la mais igualitária, justa e democrática. Entre os âncoras dessa linha de pesquisa, os que mais me vêm à mente seriam Lana Cavalcanti, Helena Callai, Vanilton Camilo de Souza, Leonardo Azambuja e Antonio Carlos Pinheiro. Porém, abro parênteses para sinalizar que essa lista é longa, de forma que já peço desculpas pela omissão de algum outro nome.

Bem, antes de assinalar suas semelhanças discursivas, é importante ressaltar a maior diferença dentre elas: enquanto as pedagogias oriundas da Escola Nova, da Filosofia Pragmática e da Epistemologia Genética de Piaget pensam o ensino e a aprendizagem em termos de adaptação ao espaço geográfico, aquelas, reconhecidas como críticas, sociais, esquerdistas, etc., consideram a dimensão espacial como algo a ser transformado, de maneira que calharia ao ensino de Geografia que exortasse a formação de sujeitos históricos, questionadores e participativos. Claro. No entanto, caso fôssemos racionais em termos de *episteme*, isto é, problematizando quais seriam aqueles macrossaberes que estabelecem o *pensável* e o *dizível* numa dada época (FOUCAULT, 1999), localizaríamos no bojo de ambas uma negação da Geografia tradicional, indicando, em outro viés, a substituição por novas práticas validadas por um projeto ambicioso de composição linear-evolutiva.



É curioso que, nesse espírito historicista, o artificial antagonismo entre as pedagogias tecnicistas e as progressistas fica meio que sem sentido, pois o hibridismo entre elas torna fracamente operável uma divisão: bastaríamos perceber que autores como Lana Cavalcanti e José William Vesentini parecem estar, em diversos momentos, com um pé ora na tradição crítica, ora no neoescolanovismo. Finalmente, propostas didáticas, como o currículo integrado, a interdisciplinaridade, as pedagogias de projetos, a metodologia de resolução de problemas, o estudo do meio e a inserção das novas tecnologias educacionais se instalam como moeda forte em ambas as trajetórias teórico-metodológicas.

Tocar o céu, atingir uma sociedade desenvolvida

a) Sem a teleologia de alcançar o pináculo social, os textos não ressoam da mesma maneira. Por conseguinte, é imperioso que eles tragam um final de história, conforme o qual colheremos os frutos de um ensino de Geografia excelente.

b) Devemos oferecer garantias, cenários de utopia, salvacionismos imediatamente realizáveis.

c) Alunos flexíveis, sujeitos autônomos, práticas livres, homens e mulheres em condições de empregabilidade e aprendizagem permanente. Indivíduos moldáveis, de modo que se tornaram competentes e habilidosos em “aprender a aprender”.

d) E os cidadãos ativos, críticos e participativos? É possível que o ensino de Geografia os forje e, ao fazê-lo, oportunize a chance para que eles transformem a realidade, a fim de engendrar lugares igualitários, menos opressivos e mais democráticos.

e) Características sublimes presentes num mundo perfeito (missão *geoescolar*): desenvolvimento sustentável, Estado Democrático de Direito, Direitos Humanos Universais, biodiversidade, multiculturalismo, compreensão/comunicação, inserção no mundo do trabalho, valores republicanos, socialismo, Totalidade, etc.

f) As palavras falam por si mesmas:

“[...] 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).

“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).

“[...] fazer com que o aluno saiba e possa participar da vida que o cerca” (WEISS, 1961, p. 252).

“[...] forma ativa e democrática no mundo em que vivemos” (VESENTINI, 2004, p. 240).





"[...] 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).

"[...] 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).

"[...] proporcionar ao estudante alguma experiência de vida democrática, colaborando, destarte, na formação do futuro cidadão" (PEDROSO, 1966, p. 591).

"[...] construir com os alunos um método de análise espacial que favoreça a construção da cidadania" (CALLAI, 2009, p. 132).

"[...] torná-lo um cidadão útil à comunidade" (PINTO, 1964, p. 114).

"[...] cidadão democrático, ativo, criativo e consciente de seus direitos/deveres" (CAVALCANTI, 2011, p. 55)

Esclarecimento: O que seria do ensino de Geografia, em discurso, se ele não fosse transportado no mesmo reboque das promessas, dos messianismos e do finalismo da Modernidade? Por essa perspectiva, essa prática discursiva se vale dos prometeísmos mais edificantes dessa ordem social, instituindo uma série de obrigações que ainda que não cumpridas, são sempre renovadas.

Em uma direção, esse projeto indaga as ordens sociais anteriores ou presentes, propondo colocar no lugar dessas novas regras e condições. Sob o turbilhão da mudança e da ruptura, temos em foco objetivos capitaneados pela ciência objetiva, a moral iluminista e a universalidade das leis, dos direitos, dos deveres e dos comportamentos desejáveis. Esperamos que dessa passagem de uma sociedade mitológica, supersticiosa e religiosa ao modelo Moderno, poderiam todos ascenderem à igualdade, à razão e à liberdade. Não por acaso, Harvey (2012, p. 35) já havia sinalizado o desejo totalizante desse programa, justamente pelo fato de considerar "[...] axiomática a existência de uma única resposta possível a qualquer pergunta". Outro analista célebre da Modernidade - Bauman - nos traria outros elementos para melhor entender esse teleologismo: a limpeza, a transparência e a organização do tempo e do espaço. Entretanto, como esses estados nunca se concretizam tanto integralmente quanto globalmente, acabamos sendo vítimas de "[...] novos começos eternamente novos, do desmantelamento de velhas estruturas e da construção de outras a partir do zero" (BAUMAN, 2011, p. 85).

Numa outra ponta, interligada à anterior, é instigante constatar que os preceitos modernos não são dados e tampouco naturais, mas teriam que ser impostos e institucionalizados; em outras palavras, competiria a diversas instâncias sociais fabricar essa configuração social. No caso da escola, eis que seria sua atribuição *manufaturar* os sujeitos necessários ao projeto da Modernidade. É daí que podemos entender o finalismo perene subjacente aos discursos pedagógicos, pois eles se fazem existir materialmente justamente pelo fato de terem como incumbência capturar subjetividades anteriores e



confeccioná-las aos moldes do tipo ideal webberiano do Século das Luzes. Nesse sentido, caso fôssemos considerar a escola como dispositivo de produção, então poderíamos virar de cabeça para baixo o pressuposto segundo o qual a subjetividade se daria pela história e a autoria – como diziam Freire e Piaget – mas de fora para dentro: o sujeito é aquilo que se faz dele por meio de relações de poder; ele é, por conseguinte, aquele que se sujeita e/ou é assujeitado (FOUCAULT, 1995).

Quando elucubramos a *ordem do discurso geoescolar* como uma manufatura de subjetividade, e o ensino de Geografia como correia transmissora desse dispositivo de poder-saber, é possível assinalar – com pessimismo – que tanto as pedagogias críticas/sociointeracionistas quanto as *psi*/construtivistas/tecnicistas estão abertamente baseadas num semelhante ideal apriorístico de subjetivação que calharia aos conteúdos geográficos engendrar.

Os discursos educacionais marxistas e mais à esquerda apregoam a superação das dualidades *educação/trabalho* e *pensar/executar*. Com a função de conscientizar os indivíduos tanto da exploração que sofrem quanto do estado alienado em que se encontram, o ensino de Geografia deveria valer-se das suas categorias de análise para desmistificar a realidade falsa disponibilizada pela burguesia. Ao mostrar aos alunos como eles são pertencentes a condições materiais produzidas por um embate entre classes antagônicas, poderia ser possível transformar historicamente esse sistema, retirando das classes dirigentes o que não lhes pertence e restituindo a igualdade, a harmonia social, a liberdade, o direito à cidade e o exercício pleno da cidadania. De outra forma, vinculariam o intelecto à prática, engendrando uma escola politécnica (em Marx), ou unitária (segundo Gramsci).

O que nos chama a atenção é que, surpreendentemente, também o ensino de Geografia, balizado ora pelo neoescolanovismo, ora pelo construtivismo pedagógico e ora pela Pedagogia das Competências, traz no cerne das suas reflexões uma mudança na sociedade por intermédio da educação formal, visando a um futuro mais livre em que cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e protagonistas levariam a cabo a transformação do espaço geográfico. Para tanto – e do mesmo modo que as pedagogias críticas – preceituamos 1) uma vinculação entre a teoria e a prática, produzindo competências e habilidades; 2) a formação integral do sujeito, de forma que ele desenvolva um comportamento dinâmico e flexível; 3) uma reflexão sobre a prática, ou uma abstração reflexionante, como dizia Piaget; 4) uma educação, igualmente, para o trabalho, no sentido de exortar o que conhecemos como empregabilidade.

Alguns poderiam dizer que essas tendências são adversárias, lutando por bandeiras opostas. Outros também afirmariam que os distintivos conceituais seriam semelhantes apenas em aparência, contrastando em essência. No meu entendimento, ambas as visões estão equivocadas. Ao nos destituirmos do papel de “caçadores do oculto textual”, estudiosos da *arché* original, ou escudeiros de uma militância, e colocarmos





nossas lentes analíticas apenas no questionamento sobre como essas teorias funcionam discursivamente e que protótipo de subjetivação elas querem desenvolver, perceberíamos que elas vêm servindo a um mesmo pensamento, cujo nome convencionamos nos referir como neoliberalismo. Essa verdadeira fábrica de subjetividade diz claramente, sem cerimônia e para quem quiser ouvir que, em tempos de acumulação flexível e desindustrialização, urge escolarizarmos prementemente sujeitos empreendedores, competitivos, maleáveis, individualistas, consumidores e livres das amarras do Estado de Bem-Estar Social (DARDOT & LAVAL, 2016). Ah, mas não estariam então todos esses atributos já contidos nos próprios mantras das pedagogias críticas? Pois é... Talvez seja, de fato, doloroso; no entanto, parece que passou da hora de aceitarmos que, para o mal ou para o bem, o pensamento neoliberal vem se colocando com hegemonia no piso sob o qual o saber *geoescolar* vem desenrolando discursivamente seu percurso.

O ensino de Geografia como uma Máquina de Guerra

Compreender como chegamos a ser professores de Geografia é uma tarefa tão necessária quanto artilosa, pois isto significa que, muitas vezes, temos que abandonar tanto as tensões do presentismo, quanto, provavelmente, deixar em *stand by* nossos mais grandiosos idealismos.

Contudo, uma vez que temos acesso aos pormenores e às condições de possibilidade que vêm engendrando os dispositivos de subjetivação desse discurso ordenado, novas oportunidades de ação e reflexão nos são dadas, afinal deixamos de naturalizar o que é histórico para, em outro âmbito, questionar as relações de poder subjacentes a essa prática profissional. Em suma, poderíamos nos perguntar que concessões viemos fazendo em todos esses anos aos discursos oficiais e aos enunciados régios do ensino de Geografia.

Desse projeto de trabalho ao qual venho dedicando-me, cujo resultado mais expressivo é a introdução do conceito de *ordem do discurso geoescolar*, poderíamos definir um *recorte*, a partir do qual quem deseja entender a Geografia escolar contemporânea pode debruçar-se com maior segurança: textos, livros e artigos publicados desde o início do século XX e que chegam aos dias atuais, com, assombrosamente, inúmeras semelhanças; nesses casos, é por meio das alavancas interpretativas de autores como Delgado de Carvalho, Pierre Monbeig e Artur Zarur que a compreensão discursiva da contemporaneidade do nosso componente curricular torna-se mais evidente. Por outro lado, esse desenho tem sido atravessado pelas linhas de força provenientes do capitalismo tardio, da flexibilização do trabalho e da produção, é claro, do pensamento neoliberal. Não tenho medo de me arriscar dizer que o ensino de Geografia vem sendo um discurso a serviço do neoliberalismo; há tempos viemos falando e escrevendo como devemos falar e escrever segundo esse modelo que se impõe vigorosamente.



À primeira impressão, parece que a maneira insidiosa pela qual essa formação discursiva se infiltrou no discurso *geoescolar* nos deixaria à beira de um abismo, como se estivéssemos negociando com um tigre, enquanto estaríamos entre os seus dentes. Nesse sentido, existiriam três caminhos: admitir as mãos amarradas e, assim, aceitarmos de bom grado e passivamente o lugar de gaiola que nos foi determinado, sendo mais um mero entre tantos outros meros funcionários da economia de mercado do capitalismo tardio; em vez disso, fortalecermos o historicismo e as promessas redentoras das pedagogias críticas, deixando escondida a noção de que elas são provenientes da mesma *episteme* que comanda o neoliberalismo; ou, por último, adotar uma atitude kamikaze que se revoltaria violentamente contra tudo isso: porém, creio que poucos iriam fazê-lo.

Na perspectiva em que ando me movimentando, isto é, o Pós-Estruturalismo abastecido pelos estudos foucaultianos, essas alternativas não seriam as mais aconselháveis. Acatar totalmente o discurso majoritário é negar que, como dizia Foucault, onde há poder existe resistência: desse modo, desconsideraríamos a nossa própria identidade, o que tem um preço muito caro. Alavancar o idealismo das teorias críticas, por sua vez, é de certa maneira temerário, pois estaríamos partindo não do que o mundo e as pessoas são, mas sim do que gostaríamos que elas fossem; é preciso dizer, nesse sentido, que as doutrinas marxistas poderiam ser, no máximo, condições necessárias, mas nunca suficientes, para mudar o mundo por meio do ensino de Geografia. Finalmente, um recado de Wittgenstein para aqueles que se dizem libertários e/ou fora do *status quo*: dizia ele que uma das mais maiores funções da Filosofia seria a de mostrar à mosca a saída da garrafa; ele nunca afirmou, no entanto, que nesse escapamento a tal mosca não seria capturada por uma outra garrafa...

Entrementes, o que gostaria de pôr em foco é que, nessa posição de um rato sob a pata de um elefante, existiriam, entretanto, linhas de fuga. Elas não seriam gigantescas, tampouco messiânicas, mas tão sutis e capilares quanto as próprias características discursivas que nos subjetivaram. Estou dizendo o seguinte: se é por meio de uma linguagem arbitrária que as relações de poder nos dominam com maior intensidade, é justamente contra essa mesma linguagem que deveriam estar voltadas as nossas atitudes de resistência. Sob o perímetro da Virada Linguística, isso quer dizer que seria possível nos apropriarmos do grande jogo da linguagem, posicionando-o no espaço da mais rigorosa problematização; com efeito, apreender seus movimentos internos e a sua organização para, como dizia Foucault (1999, p. 420), “[...] liberar as palavras dos conteúdos silenciosos que as aliena, ou, ainda, tornar a linguagem flexível”. O nosso contra-ataque se formaria, portanto, no interior dos próprios discursivos, tirando-os da tranquilidade e tornando evidente a hegemonia cuja materialidade é nítida, porém não perceptível rapidamente. Trata-se da oportunidade de elaborar um pensamento de trincheira, constituindo, no viés de Deleuze e Guattari (1997), uma Máquina de Guerra.

Para esses expoentes do Pós-Estruturalismo francês, a Máquina de Guerra assume uma lógica que tem como inimigo o pensamento que aprisiona a liberdade cognitiva,





voltando-se contra forças que o fizeram submeter-se a um Poder Central. Trata-se de um pensamento nômade, operado por meio de táticas de guerrilha cujo objetivo não é a derrubada do Estado, mas sim a reapropriação daqueles elementos que eram seus e foram usados para outros fins que não aqueles primeiros (DELEUZE & GUATTARI, 1997). O nomadismo não tem a guerra como princípio normativo, de forma que se assim o faz é porque o Estado impõe muros à circulação da atividade nômade, expropriando suas máquinas e utilizando-as para aquilo que elas mesmas não foram feitas; à maneira de contra-ataque, as “[...] Máquinas de Guerra se constituem contra os aparelhos que se apropriam da máquina” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 96). 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 como uma Máquina de Guerra significaria tomá-lo – fazendo uso das definições evocadas por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* – como uma engrenagem de resistência às curvas de poder e saber engendradas por forças exteriores à Geografia escolar, que a utilizaram para fins que não necessariamente seriam aqueles que foram estabelecidos. A intenção, nesse viés, remeteria a desfazer-se do que vem mais sendo dito e permitir uma potência de metamorfose que desterritorializa o pensamento dos portos discursivos majoritários nos quais ele se atracou. Aos moldes de arquitetura destrutiva, executamos um trabalho que desloca o conhecimento da sua tranquilidade para questionar se ele não poderia, quem sabe, sê-lo de outra maneira. À guisa de uma *desancoragem/desaprendizagem*, 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 torná-los lisos novamente. Com efeito, nós nos valeríamos do 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).

Uma primeira postura, na perspectiva de Deleuze e Guattari, emerge do abandono à noção de Totalidade, cuja transformação se daria por meio de uma revolução universal e superior. Na contramão total dessa tendência, adotaríamos atitudes humildes e discretas, próximas mais de transgressões diárias do que salvagens coletivas; sairíamos em defesa justamente da nossa ética como professores, que é singular e pressupõe uma identidade que nos é única, mas que, lastimavelmente, vem sendo alvo de potentes dispositivos capturadores de subjetividade. É o caso de não aceitar passivamente o que nos dizem para fazer nas nossas aulas e pesquisas, aqui pensadas mais como obra de arte do que produtos educacionais; em contrapartida, tomaríamos o cuidado de não dizer para os outros o que lhes caberia realizar didaticamente. Em suma, é sob a mais atenta desconfiança que receberíamos os inúmeros e os voláteis conselhos que o *coach* pedagógico da vez nos ofereceria como Verdades Verdadeiramente Verdadeiras do ensino e da aprendizagem *geoescolar*.



Em um segundo estágio, viria uma espécie de violação à sacralidade discursiva do ensino de Geografia, verificando a gênese das suas leis e a composição interna e externa da sua linguagem. Esse é o projeto que ando tocando há algum tempo, de sorte que posso afirmar com convicção que nem que eu quisesse poderia esgotar esse tipo de investigação. Tidos como clássicos, certos textos não têm nada de especiais, tendo já sido publicados antes, e até com maior rigor; travestidos de inocentes e bons samaritanos, transportam sorrateiramente uma relação de poder asfixiante que nem eles imaginam que esteja na bagagem; enroupados com as vozes da emancipação, mantêm os professores sob a rédea curta dos especialistas, tratando-os como transportadores de uma teoria superior e evoluída que lhes caberia simplesmente conduzir de um local ao outro. Como Máquina de Guerra, o ensino de Geografia volta-se contra o mau uso que fizeram de si mesmo e arrisca desdizer aquilo que já foi dito, confortavelmente, antes.

Finalmente, que não cometamos o erro histórico dos movimentos progressistas e/ou de esquerda de não conhecer ou, pior, menosprezar as características do nosso carrasco principal. É preciso, urgentemente, ocorrer a apropriação séria e rigorosa das categorias e dos conceitos postos em operação pelo neoliberalismo, com o intuito de entender tanto de onde ele vem como, a propósito, ele se diferencia daquilo que já foi posto em operação antes. Condenavelmente, tal doutrina vem sendo tomada como uma continuidade tosca e mal digerida do liberalismo clássico de Adam Smith & Cia. Isso nunca esteve tão longe da verdade. Deter-me-ei nessa questão com um pouco maior de detalhes.

No levantamento de literatura que comumente se faz em torno da constituição discursiva do pensamento neoliberal, em geral aparecem duas escolas principais: o *ordoliberalismo* alemão e o *anarcoliberalismo* austro-americano (FOUCAULT, 2008; DARDOT & LAVAL, 2016).

O *ordoliberalismo* foi preconizado em meio ao final da década de 1930 e teve entre seus expoentes Walter Eucken, Alexander Rustow e Wilhelm Ropke. Tendo como alvo a planificação econômica estatal, acreditava-se que a sociedade deveria ser organizada pela economia de mercado; ao contrário da ideia advogada pelo liberalismo, a economia teria que, no entanto, estar submetida a instituições e normas jurídicas que a regulamentassem, de modo que se garantisse a liberdade dos processos econômicos sem infringir o equilíbrio social. Caberia a tais dispositivos, com efeito, garantir a ordem e a competição justa, neutralizando as possíveis falhas do mercado.

Já o *anarcoliberalismo*, robusto fruto do cruzamento teórico entre a Universidade de Viena e a Escola de Economia de Chicago, nega o intervencionismo jurídico defendido na escola anterior e prescreve, opostamente, que o Estado se retire por completo da regulamentação econômica; que se envolva, apenas, em atividades que oportunizem o melhor estado para o movimento do mercado. Teve entre seus principais os austríacos Ludwig Von Mises e Friedrich Hayek; avançou posteriormente com o norte-americano Milton Friedman, entre outros.



Por essa breve descrição, o leitor atento já consegue perceber que, ressalvadas as diferenças, essas escolas não pautaram suas análises em torno de pensar se o Estado deveria ou não ditar o ritmo da economia. Opostamente, conjecturava-se em ambas quais seriam as melhores maneiras de colocar o Estado a serviço da economia, em vez de separar um do outro – como queriam Smith, Stuart Mill e outros. Com efeito, a discussão entre a ideia de um Estado mínimo ou máximo acabaria por ser transformar em um falso dilema para os neoliberais, pois, no bojo do seu pensamento, essa dicotomia sequer existe: mão leve ou pesada, é fora de dúvida que o Estado tem que estar a serviço do mercado. Assim, ora ele exerce uma intervenção silenciosa, para consertar aquilo que pode obstaculizar o livre exercício da atividade econômica; ora por meio da instauração de órgãos classificadores, estatísticos e avaliativos, faz uso do maior número de dados, fontes, conclusões científicas e inventários demográficos, a fim de eficientemente e eficazmente governar a população em prol de uma competição justa e ordenada. Em síntese, o Estado neoliberal não lava as mãos nem dá de ombros, mas sim cria as condições para que todos possam competir, para que todos possam tornar-se empresários de si mesmos (FOUCAULT, 2008).

Com as âncoras atracadas no porto da competitividade e pensando a sociedade como uma arena de disputa pelo lucrar e consumir, quem diria que no seio do neoliberalismo não encontramos nenhum esvaziamento do Estado? E quem iria imaginar que as suas funções seriam ressignificadas, de forma que essa instituição se transformaria em promotora da subjetividade neoliberal? Por certo, na medida em que promovemos o investimento em capital humano, com o intuito de fabricar o *homo oeconomicus*, diversos mecanismos capilares de poder são postos em operação.

Deleuze (1992) deteve-se, ainda que brevemente, na emergência dessa embrionária configuração social. Com as mudanças decorrentes da transição entre o capitalismo industrial ao capitalismo financeiro e empresarial, o mercado passou a solicitar a formação de um sujeito flexível e volátil, que se modifica a todo momento e abandona seus conhecimentos prévios para adaptar-se à competitividade, à inovação e à obsolescência planejada. Como exemplo, o filósofo contrasta as subjetividades requeridas pela fábrica, força-motriz do capitalismo industrial-fordista, e as subjetividades requeridas pela empresa, uma das principais âncoras do pensamento neoliberal. O modelo de fábrica concentrava seus trabalhadores rigidamente, distribuindo-os no espaço e ordenando-os no tempo. Já a empresa, ao contrário, não compra matéria-prima nem vende produtos acabados: ela exerce um capitalismo que vende serviços e compra ações, em vez de bens materiais; portanto sua configuração é dispersa, e não enraizada (DELEUZE, 1992). Exige, com efeito, a presença de trabalhadores dinâmicos, que vão de um lugar a outro, usam e abandonam, especializam-se em deixar para trás o que sabem/vivem para darem atenção ao que lhes parece mais rentável em determinado momento.

Seguindo esse fio condutor, não é tarefa das mais complexas identificar de onde vêm as bases constitutivas da Pedagogia do Empreendedorismo. Entranhada nos



currículos contemporâneos dos mais diversos cursos e áreas, trata-se de um dispositivo pedagógico que instiga a formação do microempresário, que investe sobre si mesmo, toma decisões, assume riscos e realiza cálculos, prognósticos e planejamentos (COSTA, 2009). Como resultado, aquele que empreende não seria tal como o sujeito produtor endereçado pela organização industrial tradicional, que produzia mercadorias para posteriormente trocá-las: o empreendedor efetua um trabalho continuado sobre si mesmo, potencializa seu capital humano de modo que seja mais ativo, dinâmico e flexível; ele desenvolve estratégias de competição e competência, de modo que possa vender-se a si mesmo, valorizando sua individualidade e fazendo intermináveis propagandas da sua imagem (DARDOT & LAVAL, 2016). Por sinal, o empreendedor ideal é aquele que tem plena noção dos riscos que corre, sabendo que o solo sob o qual exerce sua atividade profissional é movediço e transmutável; conhecendo de perto a finitude do seu vínculo assalariado, tende a estar cada vez mais disponível e mais comprometido com a empresa que lhe paga, crente na ideia de que “vestir a camisa” lhe garante uma maior estabilidade empregatícia (ANTUNES & ALVES, 2004).

Com esse voo panorâmico sobre um tema de tantas *nuances* e desdobramentos, não quis, de modo algum, esgotar a análise acerca da introjecção do neoliberalismo nos discursos pedagógicos e educacionais. Sobre isso, a propósito, diversas pesquisas foram e vêm sendo feitas. No meu direcionamento, do qual emana um desejo de “azeitar” uma Máquina de Guerra no ensino de Geografia, tentei colocar em relevo como viemos sendo presas fáceis dessas relações de poder e saber, chamando a atenção para o fato de que nossas propostas mais emancipatórias são aquelas que, paradoxalmente, estão achando-se mais vampirizadas pelo neoliberalismo. Ou alguém ainda poderia duvidar de que as pedagogias nas quais o aluno escolhe o que estudar e é colocado ativamente perante jogos simuladores da realidade são recursos didáticos que, encobertos pelo verniz da democracia participativa, instituem uma força francamente mercadológica, pois servem para forjar sujeitos clientes, consumidores e competitivos? Mais do que isso, é preocupante perceber que na esteira desses procedimentos, apresenta-se a reboque um deslocamento no papel atribuído ao professor, que de transmissor autoral de conteúdos que estudou minuciosamente passa a ser um mero gestor de competências, cabendo-lhe orientar seus alunos para serem fortes e bons competidores em situações arriscadas e problemáticas.

Conclusão: por um ensino de Geografia não fascista

Não é tarefa das mais acessíveis embasar uma Máquina de Guerra *geoescolar*: parece que tudo conspira contra o ânimo da nossa resistência, pois onde havíamos visto um ponto vulnerável de escape, o discurso forte já havia se instaurado. Porém, quem conhece os ossos do ofício também sabe, e muito bem, que não vem sendo nada fácil a





incumbência de ser professor de Geografia. É por isso que, entre a primeira e a segunda alternativa, eu proponho a primeira. Por não aceitar a tutela perpétua, o endividamento prévio, o caráter confessional de sujeito culpado; para não virar receptáculo de conselhos dados por oportunistas de plantão, elemento passivo de intermináveis jornadas pedagógicas; para não pagar tributo aos textos requeitados que os considerados intelectuais escreveram; por tudo isso, mas principalmente pela crença na potência de vida, criação e arte que transborda pelas arestas do ensino de Geografia, é que passou da hora, sim, dele tornar-se uma Máquina de Guerra.

Daí que este texto, ao compartilhar uma perspectiva de trabalho que vem sendo por mim desenvolvida, não teve a intenção de prescrever os caminhos adequados para se chegar à nova verdade do ensino de Geografia, visando substituir a anterior por algo melhor e mais emancipatório. Também não se quis exercer uma espécie de exegese, de forma que se conseguisse chegar à interpretação final dos ditos e escritos *geoescolares*. Teve, isso sim, o desejo de abrir novas rotas investigativas, assinalando os limites da nossa prática e as fronteiras discursivas existentes; espero que tenhamos podido, assim, perceber que nem nós e nem o ensino de Geografia fomentamos a liberdade da maneira que pensávamos; contraditoriamente, ao nos apropriarmos das interdições da fala e da escrita, poderíamos quem sabe ser bem mais livres como professores de Geografia do que imaginávamos ser.

Se pudesse, finalmente, resumir a vontade maior dessas linhas que se encerram, gostaria que elas tenham se constituído como ferramentas para vivermos a docência geográfica ao modo daquilo que pretendia Foucault (1993): uma Vida Não Fascista. Para tal, é imperioso combatermos os ascetismos discursivos, retirando a tranquilidade dos burocratas da teoria e assinalando de quais regimes de verdade eles vêm sendo funcionários e, não raramente, terroristas. Em contrapartida, vigiaríamos não somente aquelas relações de poder que nos cercam e nos seduzem, mas também o “[...] fascismo que está em todos nós, que ronda nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz gostar do poder, desejar essa coisa mesma que nos domina e explora” (FOUCAULT, 1993, p. 200). É por tudo isso que urge defendermos o ensino de Geografia; o espantoso é que, para isto, tenhamos que muitas vezes nos defender dele mesmo.

Referências

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai.-ago. 2004.

BAUMAN, Z. **Bauman sobre Bauman**: diálogos com Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOLÉU, J. Técnicas do ensino das Ciências Geográficas. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 132, mai.-jun. 1956.



CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CARVALHO, D. Didática das Ciências Sociais (continuação). **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 111, nov.-dez. 1952.

CAVALCANTI, L. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, H. (Org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

COMPAGNON, A. **Os cinco paradoxos da Modernidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

CORAZZA, S. M. **Infância & Educação: Era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, S. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai.-ago. 2009.

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

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____; GUATTARI, F. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia: volume 5**. São Paulo: Editora 34, 1997.

FERNANDES, M. **Aula de Geografia e algumas crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. Anti-édipo: uma introdução a uma vida não-fascista. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 197-200, 1993.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

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

GOMES, P. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.





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

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MONBEIG, P. A Geografia no Ensino Secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 127, jul.-ago. 1955.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

NIETZSCHE, F. O nascimento da tragédia no espírito da música. In: _____. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

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

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

PONTUSCHKA, N. 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.

PONTUSCKA, N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOJA, E. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

VESENTINI, J. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: ____ (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

WEISS, A. Didática da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 161, mar.-abri. 1961.

Artigo recebido em: 31/07/2018

Aprovado em: 05/12/2018

Contato para correspondência:

Bruno Nunes Batista. E-mail: brunonunes.86@hotmail.com

contrapontos

