

A ORDEM DO DISCURSO GEOESCOLAR: INVESTIGAÇÃO EM CURSO

The order of geoescolar speech: current research

Bruno Nunes Batista*
Antonio Carlos Castrogiovanni**

* Doutor em Geografia pela UFRGS. Professor do Instituto Federal Catarinense – e-mail: brunonunes.86@hotmail.com.
** Professor do PPG em Geografia - UFRGS. – e-mail: castroge@ig.com.br.

Recebido em 05/08/2018. Aceito para publicação em 20/08/2018.
Versão online publicada em 03/09/2018 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

Resumo:

Este texto toma por base quase espelhada o trabalho apresentado em outubro de 2017, por ocasião do XII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia. Reverbera, portanto, as linhas gerais que foram compartilhadas em meio ao Grupo de Trabalho “Ensino de Geografia”. Apresentado como “*A ordem do discurso geoescolar*”, trata-se de um projeto de trabalho que discute o ensino de Geografia como um discurso na linha proposta por Michel Foucault. Logo, ele funciona a partir de regras e normas. Mas esses regulamentos de ditos e escritos, que se mantêm vigorosamente nos últimos cem anos, não persiste por acaso: ele é resultado da produção de sujeitos neoliberal, que tem no Estado seu principal promotor. Nesse sentido, não é por mera coincidência que desde a primeira metade do século XX que as pedagogias ativas, as psicologias escolares e as metodologias participativas vêm dando as cartas no ensino Geografia. Elas ajudam, de fato, a forjar sujeitos empreendedores, consumidores, individualistas e empresários de si mesmos.

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

Abstract:

This text is based almost on the work presented in October 2017, on the occasion of the XII Meeting of the National Association of Postgraduate in Geography. It therefore revises the general lines that were shared in the context of the Geography Teaching Working Group. Presented as “*The order of geo-scholling discourse*”, it is a work project that discusses the teaching of Geography as a discourse in the line proposed by Michel Foucault. Therefore, it works from rules and norms. But these regulations of sayings and writings, which have remained vigorously in the last hundred years, do not persist by chance: it is the result of the production of neoliberal subjects, who have in the State their main promoter. In this sense, it is not by mere coincidence that since the first half of the twentieth century that active pedagogies, school psychologies and participatory methodologies have been giving the letters in Geography teaching. They help, in fact, to forge entrepreneurial subjects, consumers, individualists and entrepreneurs of themselves.

Key-words: Teaching Geography. Speech. Foucault. Neoliberalism.

1. Um prólogo

Este texto toma por base quase espelhada o trabalho apresentado em outubro de 2017, por ocasião do XII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia. Reverbera, portanto, as linhas gerais que foram compartilhadas em meio ao Grupo de Trabalho “Ensino de Geografia”, cuja coordenação esteve a cargo dos professores Lana de Souza Cavalcanti (UFG), Sonia Castellar (USP), Helena Callai (UNIJUÍ) e Vanilton Camilo de Souza (UFG). Nesse sentido, replica os apontamentos investigativos semelhantes aqueles feitos no respectivo evento. No entanto, algumas modificações merecem ser destacadas.

Em primeiro lugar, a escrita em si mesma. Decorrente de uma submissão feita em meio à

elaboração final da pesquisa, cujo objetivo era a finalização de uma tese de doutorado a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, sob a supervisão do professor Antonio Carlos Castrogiovanni, naquele momento algumas arestas não estavam aparadas, de forma que o projeto estava mais aberto do que agora. É importante ressaltar, aliás, que o próprio texto presente nos anais do encontro foi sendo aperfeiçoado até chegar em alguns trabalhos publicados posteriormente, como em Batista e Castrogiovanni (2018). Com efeito, se ainda hoje não posso dar como finalizada a pesquisa em torno do conceito de *ordem do discurso geoescolar*, naquele momento a construção era ainda mais embrionária. É por isso que, para essa edição da *Para onde?*, reviso o texto por inteiro.

Na mesma linha de raciocínio, o trabalho completo divulgado nos anais não acompanha alguns questionamentos que existiram na sua própria apresentação oral, uma situação em que, por si só, já ensinaria uma transformação da pesquisa. Dessa forma, trago dois questionamentos que mais me (positivamente) incomodaram no Grupo de Trabalho, sendo eles, inclusive, alavancas para uma nova frente de pesquisa.

Finalmente, enfatizo o aspecto processual da tese de doutorado, que, embora já finalizada, trouxe-me algumas sementes cujo cuidado está entre algumas das frentes de trabalho que estou desenvolvendo. Dando sequência à pesquisa, agora na esfera do Instituto Federal Catarinense, acrescentei outras metodologias e outros referenciais teóricos, com o intuito de fazer avançar algumas lacunas identificadas na tese para, assim, construir um projeto inédito. Desse percurso, alguns resultados apareceram em Batista (2017a, 2017b, 2018a, 2018b).

Com essas ressalvas feitas, creio que talvez fique um pouco mais fácil acompanhar o que fiz, e discuti, durante a construção de *A ordem do discurso geoescolar*.

2. Alavancas

Ensinar Geografia é uma arte? Ou uma prática que deve seguir fundamentos, prescrições e modos de educar e aprender? Podemos ser os professores que queremos, ensinando da maneira que acreditamos ser a pertinente? Ou seríamos meros funcionários de uma teoria educacional dada como apropriada?

Haveriam regras no interior do ensino de Geografia? Caso sim, como os docentes seriam normatizados por elas? Quais são/foram as práticas de poder e de saber que vem formando os professores de Geografia? Elas estariam, de fato, governando conforme suas tábuas de valores, o trabalho pedagógico desses docentes? Ou será que, opostamente, nossa prática profissional seria liberada dessas amarras e, logo, autônoma, singular e criativa?

Foram questionamentos como esses que me incentivaram a pensar o ensino de Geografia enquanto uma força que produz, suscita e induz subjetividades. Para tanto, busquei interrogar de onde viriam, e como se organizariam, determinadas falas e escritas presentes no ensino de Geografia, conjecturando até que ponto elas carrearariam discursos régios e verdades postas. Em suma, perguntei o que faz alguém se tornar um professor de Geografia considerado ideal, que ensinaria de maneira adequada e desejável. Obviamente, identificando esses movimentos automaticamente encontraria a figura oposta e inapropriada, cujas práticas não seriam aconselháveis.

Como uma linha de força, transversal à tese, questionei como seriam construídas determinadas formas de ser, poder e saber que, por sua vez, instituiriam discursividades no ensino de Geografia. A hipótese era que, uma vez parte objetivamente e subjetivamente da prática docente dessa disciplina, um professor seria apresentado, em prévias condições, a formações discursivas que visariam enquadrá-lo em um modo de saber, ver e fazer. Seria necessário, com efeito, que se garimpasse textos, técnicas e procedimentos institucionais que evidenciassem determinadas falas em detrimento de outras. Importante seria, igualmente, descrever esses dispositivos a partir dos seus enunciados, relacionando seus ditos e escritos a tecnologias educacionais. Esse foi o caminho que,

prioritariamente, adentrei. Na esteira disso, estava trabalhando em torno da arqueologia do saber de Michel Foucault.

Foucault (2008a) teoriza o discurso como um conjunto organizado, coerente e definido de regras linguísticas através das quais nos pronunciamos sobre determinado objetivo. Segundo ele, para nos referirmos sobre algum campo de conhecimento, devemos seguir normas estratégicas e padrões enunciativos que nos autorizam a comentar sobre aquela área; dessa forma, ninguém é livre para dizer o que quiser, no lugar que quiser, conforme o jeito que quiser. É preciso seguir *ordens discursivas*, que autenticam a nossa palavra e a avaliam segundo critérios de veracidade; “práticas divisoras”, que seccionam o certo e o errado (FOUCAULT, 1995).

Com esse instrumental posto, Foucault tratou ao longo das suas obras as teorias como práticas construídas em meio a relações de poder e saber, de sorte que, como resultado, esses discursos produzidos nunca foram neutros nem descolados de um a priori histórico que os movia. Mais do que isso, continham no seu interior uma vontade de verdade que promoveria um projeto de ascendência de uns sobre os outros. Com efeito, de um lado Foucault se vale do criticismo kantiano para defender que os conceitos não são puros, mas corolários de práticas sociais prévias; de outro, dá sequência ao programa de Nietzsche e mantém 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. É um jogo: quem perderá, quem vencerá?” (FOUCAULT, 2002, p. 140). Por esses motivos, é necessário pensar o próprio pensamento, problematizando a sua gênese, estrutura e funcionamento através do que vem sendo dito e escrito.

No que tange às pesquisas em Educação, um primeiro exemplo dessa abordagem é que não perguntaríamos, nos nossos projetos, quais seriam as melhores maneiras para ensinar um conteúdo, e nem tampouco convergiríamos nossas forças para entender cientificamente como os alunos aprendem. Ao contrário, faríamos uma espécie de *garimpagem* a fim de *inventariar* quais seriam as teorias hegemônicas que vêm respondendo a essas perguntas. Na sequência, *descreveríamos* quase exaustivamente o que mais aparece em termos linguísticos nesses conceitos. Por fim, questionaríamos *como emergiram* e de *onde efluíram* esses pensamentos, justamente para compreender quais foram as relações de poder e saber que as validaram (BATISTA, 2018b). Em suma, estaríamos fazendo uma *arqueologia do saber*.

Ora, não seria o caso de ir atrás do oculto textual ou à procura de desvendar um significado incrustado num significante. Assim, interessou-me, sim, procurar no ensino de Geografia sua existência manifesta, ancorada em regimes de verdade. Tratava-se, como dizia Foucault (2000, 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”.

Uma pesquisa em publicações em meados dos anos 1920 a 1930 demonstra que refletir acerca de possibilidades no ensino de Geografia não é uma atividade recente. Para a apreensão desse quadro seria fundamental, entretanto, que pudesse ser encontrado o que Foucault (2000) chamaria de *arquivo*, isto é, o conjunto total dos discursos que foram efetivamente pronunciados ao longo de uma determinada época e que continuariam a exercer funções e influências contemporaneamente. No viés foucaultiano, a noção de arquivo estabeleceria o “[...] corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva” (FOUCAULT, 2008a, p. 148).

Um arquivo que possibilitou o levantamento, em discurso, dessas informações foi o *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.

O *Boletim Geográfico* atingiu 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 amplamente distribuído em território nacional pelas agências e delegacias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Esteve regularmente presente fisicamente e economicamente ao alcance do público. Por isso, essa longa estadia no tempo e no espaço do pensamento geográfico brasileiro nos conduziria a três constatações.

A primeira é a marca que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística cravou no ensino geográfico na educação básica, algo perceptível quando localizamos o expressivo número de materiais editados, obras avulsas, eventos e cursos de férias ofertados para professores.

A segunda averiguação, igualmente importante, seria 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 ativamente (PRÉVE, 1989). Isso tanto é verdade 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)”. A propósito, mesmo após seu encerramento, as discussões sobre didática e metodologias educacionais continuaram aparecendo até 1970, malgrado isso tenha sido feito de maneira espalhada. 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 seria a sua 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 Federal. Quando perdeu relevância em meado dos anos 1970, 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 geográfico e pedagógico brasileiro.

De fato, 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 discursivas foram transmitidas aos professores, direta e indiretamente, nos cursos de graduação nos quais foram alunos e, mais estreitamente, pelos livros didáticos e metodológicos distribuídos às escolas pelas secretarias de educação, cujas bibliografias estavam alinhavadas às concepções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Cabe, em meio a um arquivo de tamanha envergadura, explicitar como trabalhei através das lentes foucaultianas com o *Boletim Geográfico*. Ora, o número de 497 trabalhos nas seções relacionadas ao ensino, por si só, ilustrava uma vontade enorme de fundamentar o ensino de Geografia tido como necessário. Entretanto, como procurava elucidar o ensino de Geografia enquanto ordem discursiva, sujeita a regras e normatividades, uma delimitação urgiu ser elaborada. Foi exatamente o que fiz: construída pelo ponto de vista da subjetividade do professor, portanto sobre possibilidades de ensino e aprendizagem, meu esforço de análise apontou para os aspectos da didática de ensino e da moralidade que a Geografia poderia auxiliar engendrar. Nesse sentido, tomei como foco de análise os artigos do *Boletim Geográfico* que discutiram questões de ordem pedagógica e didática, perfazendo diálogos tanto ao nível da descrição de como se encontrava a Geografia escolar em um determinado momento, como, à maneira de diagnóstico, apresentando e compartilhando condições necessárias à melhora qualitativa das práticas escolares. É daí que consegui, finalmente, localizar no bojo do ensino de Geografia o que venho chamando de *ordem do discurso geoescolar*. Ela se baseia em três pilares discursivos, cujas características destacarei na próxima seção.

3. Remédios para a catástrofe anunciada

No primeiro momento de aproximação com os textos pedagógicos presentes no *Boletim Geográfico*, descrevi como o ensino de Geografia era concebido 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*.

Os estudos geográficos que eram feitos nas escolas eram desconectados da moderna ciência geográfica (enquanto metodologia), por um aspecto, e das renovadas correntes pedagógicas provenientes da Escola Nova, de outro. O que restava aos alunos, por tudo isso, eram as aulas enfadonhamente expositivas do docente tradicional, que se preocupava em narrar fatos geográficos sem relação com a Geografia moderna, ou procurando descrever elementos de ordem física ou humana negligenciando desses processos.

Mas o pior 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 a síntese de toda a inutilidade da Geografia na Escola Básica, e isso não era pouca coisa. Afinal de contas, naquele tempo esse componente curricular já era, para os professores que publicavam na “Contribuição ao ensino”, não menos do que detestado pelos alunos, que não somente desconheciam o sentido daqueles conteúdos como possuíam ojeriza por tais conhecimentos. E, no que tocava aos cenários futuros, o cenário poderia ser visto mais como *distópico* do que esperançoso: daquele jeito, o caminho óbvio da Geografia escolar seria a extinção.

Contudo, no momento em que o grande inimigo e seus executores (a Geografia descritiva-mnemônica e os professores tradicionais) passaram a ser reconhecidos, o movimento produzido nas páginas do *Boletim Geográfico* apontou para a construção de ferramentas pedagógicas 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 discorreram sobre as potencialidades a serem construídas por intermédio dos estudos geográficos.

Em linhas gerais, defendia-se que o aluno aprenderia através do seu conhecimento prévio, ou de que nas condições materiais do cotidiano o ensino pode ser impulsionado. Assim, seria possível tornar o pensamento geográfico mais significativo para os estudantes. A própria Psicologia do Desenvolvimento passou a orientar quais abordagens e conteúdos deveriam ser trabalhos pelo professor, levando-se em conta a idade de cada um dos seus alunos. Como resultado desse emaranhado de fontes e propostas (o método geográfico moderno, a Pedagogia ativa, os estudos psicológicos em educação), atividades e recursos didáticos variados foram relatados, partilhados, propostos. 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, talvez mais do que quaisquer outros componentes curriculares.

Uma última peça do quebra-cabeça *geoescolar* justificaria a “renovação” (assim nomeada nos textos) do ensino da Geografia: a formação de sujeito voltados para um *projeto de sociedade*. Se a Pedagogia ativa era recomendada, era devido ao fato dos sujeitos serem, mesmo, considerados ativos; nesse caso, por atividade individual entendia-se também 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 bateram ponto entre os objetivos primordiais da Geografia escolar. Havia um mundo lá fora problemático, desigual, paradoxal, cujos recursos naturais eram esgotáveis. Um mundo feito de conexões geográficas, que demandava aproximação e reciprocidade, de modo a constituir uma

Grande Comunidade. Uma totalidade-mundo que talvez nunca tenha antes existido, mas que, de algum modo, poderia ser elaborada pelos caminhos escolares e, particularmente, no âmbito do ensino da Geografia. *Sujeitos críticos, sujeitos criativos, sujeitos cidadãos, sujeitos co-irmãos, sujeitos conscientes, sujeitos ambientalmente ajuizados*: eis a formidável fábrica de sujeitos idealizada pela Geografia escolar.

4. Genealogia de um discurso cristalizado

Parece que se tornou um costume colocar o ensino de Geografia como entidade natural que está desde sempre entre nós, sem que se questione por que ele é o que é e como chegou a sê-lo. Quis tentar, de alguma forma, colocar de cabeça para baixo esse pressuposto. Tomando a Geografia escolar como prática inseparável de relações de poder e saber discursivos, tentei pensa-la enquanto uma formação discursiva no sentido proposto por Michel Foucault.

Como vimos, isso significaria que o ensino de Geografia seria feito de regras e jogos estratégicos, que distribuiriam o que pode ser escrito, dito e pensado durante um certo estrato histórico. Não para entender as ideias compartilhadas na didática geográfica em si mesmas, mas sim as condições de possibilidade que a instituíram, chegando até a contemporaneidade. Por intermédio da descrição de arquivos subjacentes ao ensino de Geografia na primeira metade do século XX, descrevendo como se fala sobre ensino de Geografia, identifiquei um discurso capitaneado por um elevado número de textos que denunciavam o método tradicional de ensino e tudo que ele supostamente envolvia. Na sequência, a celebração de um projeto renovador operacionalizado pela Pedagogia ativa, as metodologias participativas e as psicologias escolares. Por último, um ideal de final de história, representando por uma nação evoluída, tecnologicamente desenvolvida e voltada para o constante progresso.

Talvez essa identificação toda só tenha sido possível porque abandonei o paradigma da representação, que buscava uma essência e/ou algum marco original de fundação. Regressando até textos pedagógicos da primeira metade do século XX, a ideia seria empreender uma história do presente que explicasse o discurso subjacente à Geografia. Assim, praticamente nos últimos cem anos, três alicerces vêm dando as cartas no cenário *geoescolar*.

1) O primeiro deles é uma rígida ordem discursiva, que faz da prática escrita tributária da tríade *catastrofismo-metodologismo-salvacionismo*, pressupostos do Iluminismo que se repetem em textos e falas até a contemporaneidade, funcionando como comentários de um texto canônico original. Tem-se sádico prazer por falar mal do ensino de Geografia. Tem-se mania de recorrer, entretanto, às mesmas soluções, cujas bases continuam advindo da atividade do aluno e tudo que isso envolve em termos pedagógicos e psicológicos. Tem-se a crença religiosa que a Geografia escolar pode salvar o mundo, bastando acionar seus elementos mais nobres.

2) No entanto, esse alicerce discursivo não está desancorado da sociedade, de forma que vem sendo elaborado sob a sombra da economia de mercado. Baste lembrarmos que, no início do século XX, a mudança de ênfase de uma nação eminente agroexportadora e rural para uma nação industrializada e urbanizada exigiria do sistema nacional de ensino transformações, durante quase 400 anos, impensadas (ROCHA, 1996, 2009). A escola acompanhou essas mudanças, afinal passou a ser responsabilizada por não engendrar sujeitos de acordo com a inédita fase do capitalismo industrial-burguês brasileiro. Não há como desengatar o ensino de Geografia presente no *Boletim Geográfico* desse contexto.

3) É preciso compreender como o Estado, nos dias atuais, vem sendo através da sua prática governamental subjugado pelos arranjos do pós-fordismo, cujas filosofias ditadas pelas escolas neoliberais estadunidenses e alemãs se desenrolam com notável hegemonia. O Estado passa, para sua própria conservação, a diminuir as funções para melhor governar (FOUCAULT, 2008b; 2008c). Mas, para tal, ele precisa da escola e se faz através dela. O Estado neoliberal se funde na própria

ideologia da escola contemporânea e, de forma semelhante, no bojo do próprio ensino de Geografia. Esse, através dos enunciados da autonomia, da liberdade, do ensino pelo interesse do aluno, da pedagogia de projetos e do movimento pela interdisciplinaridade, vem estando em prol do capitalismo tardio, cujo interesse maior é incluir todos, competitivamente, no jogo da economia; enfim, para que possam, ao fim e ao cabo, serem livres para consumir. Como resultado, a Geografia escolar vem sendo subjetivada por uma constelação maior de objetos e conceitos que, advindos da emergência da acumulação flexível do capital, alicerçam-se na necessidade de maior investimento em capital humano, engendrando sujeitos flexíveis, individualistas e compradores, a fim de manter em funcionamento os jogos econômicos de inspiração neoliberal.

Entender a *ordem do discurso geoescolar* é saber que não viemos repetindo praticamente os mesmos mantras, no último século, simplesmente porque nos faltaria criatividade ou potencial para inovação. Bem além disso, 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, posso afirmar que a *ordem do discurso geoescolar* foi, e é, um mecanismo a serviço da economia de mercado. Não por acaso, ela não muda em essência, mas apenas em aparência: ela é muito conveniente, quando não, até mesmo, subserviente.

5. Para o futuro

Às 9h do dia 06 de junho de 2017, no Auditório do Instituto de Geociências da UFRGS, defendi perante banca composta pelas professoras Sandra Mara Corazza (PPGEDU-UFRGS), Cleusa Scroferneker (FAMECOS-PUCRS) e Ivaine Tonini (UFRGS), e presidida pelo professor Antonio Carlos Castrogiovanni, a tese *Ordem do discurso geoescolar*. Formalmente, o trabalho estava finalizado. Na prática, contudo, ele ainda me acompanha. Permanece em curso, ainda que sob nova roupagem. Em linhas gerais, não seria um exagero dizer que os novos passos da investigação se dão sob o tom das críticas e perguntas dirigidas a mim durante o XII ENANPEGE. Finalizarei o texto com dois daqueles questionamentos.

Um deles veio de um colega que me perguntou por que eu não havia entrevistado os professores, para que eles manifestassem seus pontos de vista sobre o ensino de Geografia em termos discursivos. Respondi, enfaticamente, que a partir de um pensamento como o de Foucault, as falas já estariam condicionadas pela ordem do discurso vigente, de forma que o que esses docentes viessem a responder já estaria, a priori, agendado pelos ditos e escritos hegemônicos. Continuo pensando do mesmo modo. Porém, há que se destacar que, no contato com aqueles que estão na sala de aula eu poderia ter acesso talvez a visões transgressoras, opiniões reais que diferem dos textos canônicos que vêm sendo reproduzidos ao longo das últimas décadas. Quem sabe, lá, eu poderia entender que a *ordem do discurso geoescolar* talvez seja mais fraca do que eu pensava. Essa dúvida, por ora, está por ser analisada.

Já o outro participante, talvez um pouco mais versado no que se refere aos estudos foucaultianos, foi mais além: concordou em parte com as minhas colocações ao mesmo tempo em que, provocativamente, perguntou: como resistir à *ordem do discurso geoescolar*? É desse impulso que, hoje, a minha pesquisa prossegue.

Penso, neste momento, que 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 *geoescolares*, 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.

Na instância da linguagem, pensar o ensino de Geografia enquanto 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, executa-se um trabalho que desloca o conhecimento da sua tranquilidade para questionar se ele não poderia, quem sabe, sê-lo de outra maneira. Isso não significa empreender a Revolução Universal, cujo motor da história seria linear e único. Ao contrário, adotaríamos atitudes humildes e discretas, próximas mais de transgressões diárias do que salvação 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.

Em outras palavras e, finalmente, seria 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. É justamente nesse estágio que, atualmente, opero minhas análises. A vontade de saber persiste. O trabalho recém começou: ainda há muito o que fazer.

6. Referências

BATISTA, Bruno Nunes. Como nos tornamos professores de Geografia: discurso ordenado, prática neoliberal. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, p. 130-153, 2017a.

_____. Quando é preciso manter sob vigilância o ensino de Geografia. *Crítica Educativa*, Sorocaba/SP, v. 3, p. 322-339, 2017b.

_____. Pensar o ensino de Geografia como algo feito por comentaristas de textos sagrados. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, p. 235-252, 2018a.

_____. Convite à análise discursiva em Michel Foucault nas pesquisas em Educação. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 10, p. 84-96, 2018.

_____; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. *A Geografia do Mal*: um arquivo à sombra do denunciamento. *Revista de Geografia*, Recife, v. 35, p. 225-242, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*: volume 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

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

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

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

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

_____. *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.

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.

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.