

**ENSINO DE GEOGRAFIA:  
ENTRE A VERDADE DO MERCADO E  
A REGULAÇÃO NEOLIBERAL**

Geography education:  
between the truth of the Market and the neoliberal regulation

Enseña de Geografía:  
entre la verdad del mercado y la regulación neoliberal

Bruno Nunes Batista  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
Catarinense (IFC).  
[brunonunes.86@hotmail.com](mailto:brunonunes.86@hotmail.com)

**Resumo:** O texto analisa, sob a perspectiva da filosofia de Michel Foucault, as possíveis formações discursivas presentes no ensino de Geografia, com o objetivo de dar respostas ao seguinte questionamento: a quais relações de poder e saber esse componente curricular vem pagando tributo? A partir disso, o artigo trata de a) regressar até ditos e escritos da primeira metade do século XX, descrevendo suas bases argumentativas; b) identificar, no bojo do ensino de Geografia, uma ordem de discurso; c) problematiza-lo, por sua vez, como uma parte inextricável do pensamento neoliberal.

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

**Abstract:** The text analyzes, from the perspective of the philosophy of Michel Foucault, the possible discursive formations present in the teaching of Geography, with the objective of answering the following question: to what relations of power and knowledge has this curricular component been paying tribute? From this, the article tries to a) return to said and writings of the first half of the XX century, describing its argumentative bases; b) identify, in the depths of Geography teaching, an order of discourse; c) problematizes it, in turn, as an inextricable part of neoliberal thinking.

**Keywords:** Teaching Geography; Speech; Neoliberalism.

**Resumen:** El texto analiza, desde la perspectiva de la filosofía de Michel Foucault, las posibles formaciones discursivas presentes en la enseñanza de Geografía, con el objetivo de dar respuestas al siguiente cuestionamiento: ¿a qué relaciones de poder y saber ese componente curricular viene pagando tributo? A partir de eso, el artículo trata de a) regresar hasta dichos y escritos de la primera mitad del siglo XX, describiendo sus bases argumentativas; b) identificar, en el seno de la enseñanza de Geografía, un orden de discurso; c) problematizarlo, a su vez, como una parte inextricable del pensamiento neoliberal.

**Palabras clave:** Enseñanza de Geografía; Discurso; Neoliberalismo.

## **ENTRANDO NO DISCURSO**

Via de regra, parte expressiva das pesquisas sobre o ensino da Geografia orbitam em torno da dualidade entre o ensinar e o aprender. Nesses pressupostos, têm-se o objetivo ora de propor situações didáticas significativas para os estudantes, ora de buscar caminhos corretos que expliquem de maneira mais satisfatória como o aluno aprende e, logo, como o professor deve ensinar. Ancoradas em metodologias como

as observações de sala, as entrevistas, e a aplicação de atividades pedagógicas, tratam-se de escolhas investigativas que são aceitas nos mais variados ambientes acadêmicos e escolares.

Existiria um caminho, entretanto, que poucos pesquisadores vêm adentrando: refiro-me a uma espécie de pesquisa analítica, ao invés de prescritiva, que não deseja solucionar os dilemas *geoescolares* mas, antes pelo contrário, tentar entender por que eles passaram a ser considerados dilemas. Quer dizer, caso considerarmos que o ensino de Geografia vem passando por um estágio problemático, seria interessante saber que critérios de veracidade e modos de verificação constituíram o que se entende por problema; caso disséssemos que as soluções viram dessa ou daquela pedagogia ou psicologia escolar, mais valeria saber como e quando essas formas de saber e tipos de conhecimento passaram a ser tidos como verdadeiros. Acompanhando-me da arqueologia do saber de Michel Foucault, é em tal perspectiva de trabalho que atualmente me encontro. Nesse texto, compartilharei um pouco do que venho fazendo nos últimos anos.

Com essa base investigativa, outras perguntas me motivam: existem correias transmissoras movimentadas pelas teorias do ensino de Geografia? São encontradas estratégias, funcionamentos específicos e regras de ação? E, dentro delas, quais foram as práticas de poder e de saber que objetivaram formar professores de Geografia? Com efeito, trata-se de se debruçar no que essa disciplina centenária faz, produz, suscita e induz; em outras palavras: como ela chegou a ser o que é. Problematizar, assim, a Geografia escolar como uma máquina que deseja e realiza cortes, definindo o certo e o errado e o normal e o anormal. Uma empreitada que visa ascender os modos pelos quais nos tornamos sujeitos do conhecimento pedagógico-geográfico, da ação de poder de uns sobre outros, constituindo a nossa subjetividade docente. Enfim, como nos colocamos e fomos colocados na posição de ser o que somos, fazemos e significamos no âmbito da docência em Geografia.

Dessa linha de força, que busca compreender como foram construídas as formas de ser, poder e saber que instituíram aparatos discursivos no ensino de Geografia, mostrarei nesse texto um projeto cujo intuito vem sendo o de levar a bom termo a garimpagem de textos que evidenciam técnicas e procedimentos institucionais à maneira de uma formação discursiva foucaultiana. Percorrerei, por conseguinte, textos da Geografia escolar da primeira metade do século XX e um pouco mais adiante.

Através dessa linha de trabalho, discutirei três pilares enunciativos: a) o ensino de Geografia se fez como uma linguagem ordenada, que dita as regras do que pode ser escrito, dito e visto; b) o solo originário dessa sistematização advém de alguns transformações históricas que vêm ocorrendo nos últimos 50 ou 60 anos, dentre elas o pensamento neoliberal e a acumulação flexível do capital; c) dessa distribuição de enunciados e conceitos emergiu a ideia do que presta e do que não presta na docência, palavras de ordem distópicas seguidas de mantras salvacionistas que prescrevem o *dever-ser* da aula, do aluno e do professor.

Formatado em três seções (metodologia, inventário e genealogia discursiva), inicialmente colocarei o que entendo por discurso, e com quais teorias estarei operando para tal. Na sequência, por meio da ideia de arquivo, trarei à tona alguns centenários textos da Geografia da escola e, dando-os voz, mostro como eles se sistematizaram à guisa de uma ordem discursiva. No final, ao questionar quais são as relações de poder que

sustentam o discurso *geoescolar*, o que poderemos ver é a emergência paulatina do neoliberalismo, que, de ponta a ponta, vem escoando pelas diversas práticas sociais, inclusive as escolares.

## TRILHAS PERCORRIDAS

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

Penso que o ensino de Geografia que se faz na contemporaneidade é o corolário de um antigo, porém ainda estável, arquivo. Afirmando isso a partir dos levantamentos analíticos realizados em torno do *Boletim Geográfico*, publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que circulou nos espaços acadêmicos e técnicos entre o ano de 1943 até 1978. Sua periodicidade foi mensal até dezembro de 1951; em janeiro de 1952 torna-se bimestral, situação que permanece até dezembro de 1974; de janeiro de 1975 a julho de 1978, a publicação atinge temporalidade trimestral. Na sua edição inaugural é denominado como *Boletim do Conselho Nacional de Geografia*, alcunha que permanece até junho de 1943. Desde aquele momento, atinge uma tiragem média de 10 mil exemplares por edição, com preço acessível, constituindo, até 1978, a expressiva marca de 35 anos de editoração transmitidas por intermédio de 259 publicações (PRÉVE, 1989). Era essa revista distribuída em território nacional pelas agências e delegacias do IBGE.

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

a inaugurar tal abordagem. Digno de nota também foi a qualidade dos materiais apresentados, assim como a rigidez técnica dos conteúdos descritos, o que na, na visão de Prêve (1989), demonstrava um respeito com o professor e uma preocupação em mantê-lo atualizado.

É importante sublinhar que o *Boletim Geográfico* foi um inegável veículo de novas ideias e metodologias inovadoras de ensino. Do mesmo modo, a propagação do pensamento geográfico através do curso de graduação na Universidade de São Paulo, a influência do IBGE, assim como a gradual participação das Associação dos Geógrafos Brasileiros, foram processos que desaguaram nos textos publicados a partir dos anos 1940 no periódico. Produto de uma época na qual o ensino público se expandia no país e reformas curriculares estavam em movimento, o *Boletim Geográfico* parecia estar concatenado ao que de mais atual produzia-se nas práticas educacionais. Essa longa estadia no tempo e no espaço do pensamento geográfico brasileiro nos direcionou a três constatações: a primeira é a marca que o IBGE cravou na Educação Básica, algo perceptível quando aparece em lembrança o expressivo número de materiais editados, obras avulsas, eventos e cursos de férias ofertados para professores. A segunda averiguação se refere à presença cativa dos textos do *Boletim Geográfico* tanto nas bibliografias dos cursos de graduação em Geografia quanto nas dos livros didáticos produzidos durante a faixa de tempo na qual esteve circulando (PRÉVE, 1989). A terceira questão a se constatar é que se trata de um registro histórico ao nível tanto de uma trajetória intelectual quanto como reflexo das políticas públicas e de planejamento realizadas pelo governo federal. Assim sendo, quando perde relevância em meado dos anos 1970 (algumas causas: alastramento de informações geográficas por meio de publicações mais atraentes e atravessadas por ações de marketing, massificação do livro didático - cujo preço era mais barato e a linguagem menos rebuscada) sua existência já estava enraizada no meio pedagógico brasileiro. Isso porque contribuiu para estabelecer os conteúdos presentes no currículo, uma metodologia própria de ensino e um padrão idealizado de professor de Geografia; igualmente, produziu algumas das raízes da *ordem do discurso geoescolar*. No rastro dessa perspectiva é que a pesquisa foi construída. Com algumas decisões tomadas, é claro.

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

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

## O INVENTÁRIO DA TRÍADE

Por intermédio da descrição de arquivos subjacentes ao ensino de Geografia na primeira metade do século XX, questionando de onde se fala, como se fala e quem fala sobre ensino de Geografia, poderia resumir o quadro da seguinte maneira: um discurso capitaneado pelo que chamei de tríade *queda/resgate/redenção*, isto é, a) um elevado número de textos sequenciados pela denúncia recorrente ao método tradicional de ensino e tudo que ele envolve; b) a celebração de um projeto renovador operacionalizado pela Pedagogia ativa e as psicologias escolares; c) um ideal de final de história, a nação evoluída, tecnologicamente desenvolvida e voltada para o constante progresso. Vejamos isso com maiores detalhes.

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

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

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

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

Nessa prática analítica de superfície, algumas linhas foram sendo monumentalizadas, alimentando aos poucos o discurso ordenado. Enquanto formação discursiva, ela instituiu seus próprios referenciais, através dos quais seus objetos foram construídos; um conjunto de regras que permitiu formá-los como partes inextricáveis de um discurso, desdobrando, assim, uma maneira particular de falar sobre ensino de Geografia, ou seja, o tripé da queda, remediada pelo resgate, almejando uma redenção. Operacionalizado a ferro e fogo por uma linha divisória que demarcou o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, esse ponto de regularidade colocou, numa arena de embate, de um lado a metodologia tradicional de ensino, avalizada pelo

professor conservador de Geografia e, de outro, a Pedagogia geográfica moderna, de cunho científico, ancorada no que de melhor as metodologias ativas poderiam oferecer. Para escrever e falar sobre essa disciplina escolar, autores teriam que denunciar o ensino arcaico, a memorização, o descritivismo exagerado: em suma, localizar no interior desse conhecimento uma doença, cujo remédio, entretanto, já existia. À maneira de farmacologia, esse foi manipulado pelas pedagogias progressistas e as psicologias experimentais e escolares; o *Boletim Geográfico* dava a receita, caberia aos professores aplica-la ao seu terminal paciente.

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

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

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

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

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

### **SOB AS AMARRAS DA VERDADE NEOLIBERAL**

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

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

Essas funções, por sua vez, se integram a uma questão primordial de conduzir uma população, de exercer o poder sobre os outros em uma determinada época para um dado fim. Foi na esteira desse raciocínio que podemos pensar a razão de Estado brasileira na primeira metade do século XX e as suas respectivas práticas de governo, no sentido de elas visarem uma produção de procedimentos que instituíssem uma verdadeira arte de governar os homens. O ocidente europeu foi talvez o principal responsável por alimentar essas teorias que objetivavam melhorar o exercício do poder soberano, para dar conta da série de

transformações históricas e sociais na Europa, como a intensificação das trocas comerciais, a proeminência capitalista, o aumento das aglomerações urbanas e os problemas daí decorrentes (FOUCAULT, 1987). Organizou-se um conjunto de pressupostos segundo os quais o Estado, para ser mais forte, deveria debruçar-se na elaboração de técnicas de regulação da sua população. Querer-se-ia que o Estado fosse rico, produtivo, com uma população numerosa e economicamente ativa; para tanto, a higiene, a saúde, os problemas sanitários, a prisão corretiva, o aperfeiçoamento dos sistemas jurídicos e um novo modelo de escola se fizeram necessários (FOUCAULT, 1999).

Segundo Foucault (1987), foram intensificados, em meio aos séculos XVII e XVIII, diversos processos com o objetivo de incluir a população numa teia produtiva. Reconhecidos por esse filósofo como disciplinares, tratam-se de técnicas sutis e insidiosas por meio das quais seria possível fazer dos corpos dóceis, ao mesmo tempo que úteis. Incrustando-se em instituições tão díspares quanto próximas, quanto os hospitais, os manicômios e os quartéis, esses mecanismos tiveram na escola um espaço amplo de atuação, sendo essa, com efeito, um dos elementos que mais deu sustento ao que Foucault chamou de sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1987). Nesse sentido, os encaixes pedagógicos produziram uma gestão rigorosa do tempo e do espaço, ancorados na avaliação classificatória; o intuito era o de introduzir uma micromecânica do poder na arquitetura escolar a fim de formar corpos adequados ao novo arranjo de produção, isto é, uma forma de capitalismo emergente relacionado à industrialização.

É a partir dessas contingências que devemos pensar o ensino de Geografia no Brasil, ou seja, como uma elaboração em consonância com a Modernidade. É importante frisar que a Modernidade e a razão de Estado não inauguram os aparelhos escolares, e seria improdutivo ir atrás da origem marcada dessas instituições; no entanto, através da implementação, como explicou Foucault (1997), de 1) um órgão de vigilância constante e geral – panoptismo; 2) uma gestão do espaço pela disciplina, que isola e agrupa os indivíduos de um dado jeito para maximizar suas forças e fazê-los rentáveis; 3) uma série de normas e procedimentos de punição, correção e exclusão, é que foram produzidas as características de um modelo de ensino e aprendizagem que nos referimos até hoje. É preciso ancorar esses mecanismos num a priori histórico de emergência de grandes fábricas, de inovadoras máquinas, de elevados estoques de matérias-primas e bens materiais, da globalização do mercado e da distribuição dessas mercadorias (FOUCAULT, 1987); parece que somente com o conhecimento desses processos é que seria possível entender as táticas de ordem, medida, inquérito e exame construídas em torno dos dispositivos escolares.

Retornando aos arquivos descritos e partilhados neste texto, parece uma obviedade constatar que a *ordem do discurso geoescolar* tem nas técnicas disciplinares da escolarização Moderna uma das suas principais inimigas. E, realmente, seja pela crítica à avaliação mnemônica, seja pela denúncia à autoridade opressiva do professor, isso tem lá sua verdade. No entanto, é um engano teórico pensar que a formação discursiva que vem se mantendo na Geografia escolar desde meados do século XX seria uma força de resistência, modelo de movimento transgressor e/ou revolucionário. Afirmo isso me utilizando do deslocamento filosófico operado pelo próprio Foucault no final da década de 1970, quando, frente às novas modalidades de subjetivação em curso, colocou a hegemonia da sociedade disciplinar em xeque, aliás

dizendo que ela estaria indo na direção de outras características, provavelmente inéditas (FOUCAULT, 1997).

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

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

Poderíamos então, entre esses enunciados, engatar a razão de Estado neoliberal ao ensino de Geografia, e, por conseguinte, a um mesmo porto discursivo? Sim, devido ao seguinte contexto: em um certo momento do século XX as principais experiências estatais balizadas pela planificação e controle dos processos econômicos entraram num período de sucessivas crises. Levando em conta que o capitalismo é orientado perenemente para o crescimento, e que a paralisação desse se traduz numa quebra em cadeia (HOBBSBAWN, 1995); que as crises de superprodução e subconsumo às quais Marx se referiu são estruturais e, assim, cíclicas; que, por essas coisas, o keynesianismo, o socialismo estatal ou o Estado de Bem-Estar foram amortecidos pela incapacidade de continuarem economicamente produtivos e, por isso, incapazes de ditar integralmente qualquer coisa que seja (HARVEY, 2014)... Ou, por outro lado, seja pelas consequências oriundas das crises do petróleo, a recuperação da Europa e o resgate da sua competitividade, o esgotamento de lugares que as empresas poderiam transferir-se para aumentar a extração de mais-valia (ou aproveitarem um fértil e vasto público consumidor), também o modelo produtivo conhecido como fordista vai à bancarrota, ou, pelo menos, perde protagonismo (HARVEY, 2012). Agora, a palavra de ordem é flexibilizar a produção, customizar os produtos, criar continuamente novas necessidades destruindo as velhas; diminuir a vida útil dos bens materiais ou alimentar um desejo doentio de consumir com o auxílio da publicidade e da propaganda (BAUMAN, 1999); com efeito, uma série de atividades cujo objetivo é diversificar e acelerar a produção, a circulação, o consumo e o lucro, contanto que pelo menor custo possível. Outras palavras-chave: eficiência, rigor, produtividade, flexibilidade, dinamismo, eficácia, controle, formação continuada (GENTILI, 2013).

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

Do movimento duplo feito pela acumulação flexível e a ordem neoliberal de governar é que assistimos às sucessivas demandas tanto por perenes consumidores, quanto por trabalhadores com múltiplas disposições; igualmente, à emergência genealógica da *ordem do discurso geoescolar*. Com uma vontade de inviabilizar as práticas tradicionais de ensino, propondo, para tanto, a centralidade no interesse do estudante,

a pedagogia da autonomia, a metodologia de projetos, a solução de problemas, a interdisciplinaridade e a consonância com as prescrições psicológico-escolares, o eixo no qual essa formação discursiva acabou incorrendo foi aquele posto a serviço de um princípio de normatividade neoliberal, afinal levantou medidas prescritivas que alavancavam um sujeito em contínua mutação e fragmentado, uma atividade discursiva proveniente da “[...] ilusão de que cada um é capaz de dirigir ativa e racionalmente suas escolhas; em outras palavras, a ilusão de que as escolhas pessoais são mesmo pessoais” (VEIGA-NETO, 2000, p. 202). Nessa instância de inteligibilidade, podemos pensar o ensino de Geografia, entre outras características, enquanto um conjunto de mecanismos disciplinares tênues, porém eficazes, porque ancorados nos pressupostos neoliberais da liberdade de compra, negociação e venda: decisões de fundo econômico, a rigor. Mesmo o interesse endereçado pelo ensino de Geografia, como o do próprio movimento escola-novista, de inserir o maior número de crianças nas instituições de ensino e educa-las convenientemente, estreita-se com o desejo neoliberal de escolarizar as massas para que os jogos econômicos não parem, que o menor número possível de pessoas, enfim, fique fora dele (SILVA, 1995; VEIGA-NETO, 2000).

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

Com esse contexto como pano de fundo para as reformas curriculares, as consequências são tão sensíveis quanto visíveis: a introdução nesse espaço institucional de metodologias nas quais o aluno escolhe o que estudar, as pedagogias ativas (em que se colocam os sujeitos perante simulações da realidade), a interdisciplinaridade, as competências e habilidades e, por fim, a centralidade no “aprender a aprender”, nos dão alguns exemplos das ordens dadas pela economia de mercado de inspiração neoliberal (BAUMAN, 1999; COSTA, 2009; VEIGA-NETO, 2000). E é justamente no agrupamento dessas pedagogias, tidas como progressistas e emancipatórias, que vem se deslocando, com eficácia, a ordem do discurso subjacente à Geografia escolar desde a primeira metade do século XX. Talvez seja justamente por isso que a Queda, o Resgate e a Redenção permanecem como pilares tão estáveis quanto operatórios à conjuntura em que

estamos vivendo. Afinal, encaixa-se a Queda muito bem numa espécie de privatização educacional, dando argumentos ao solapamento das escolas públicas; o Resgate dá abrigo aos experts, que propõem e descartam metodologias de ensino na mesma velocidade em que a obsolescência planejada lança à lata de lixo o que pouco antes produziu; a Redenção se trata de um elemento tão sólido quanto fluído, pois sendo a escola uma fábrica por excelência de sujeitos (SILVA, 2011), sempre teremos algum finalismo a atingir.

Os perigos produzidos em meio aos assaltos neoliberais, na contemporaneidade, são tão mais assustadores quanto pensamos a dificuldade que temos para perceber a sua volatilidade. A ética neoliberal é mais do que uma teoria econômica, é um modelo de socialização que está se transformando em um ideal de personalidade humana. Não seria difícil concluir que dessa perspectiva emergem impactos que abrem as portas para o solapamento da cidadania, da identidade e do sentimento de pertença, constituindo um constante mal-estar. Esses problemas são de difícil resolução, pois a lógica que atravessa a prática neoliberal é a de que todos são naturalmente empresários, empreendedores e competidores, logo qualquer fracasso deve ser endereçado à conta daquele que fracassou – os indivíduos são deixados, assim, à sua conta e risco. É chocante pensarmos que o ensino da Geografia estaria auxiliando no fortalecimento desse sistema.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: É PRECISO ESTAR ATENTO**

Este texto buscou partilhar, tal como uma fotografia, alguns elementos que configurassem produções de subjetividade a partir dos engates do ensino de Geografia. Para tanto, transitando no âmbito do pós-estruturalismo, foi sendo questionado se existiriam práticas lastreadas por um regime de verdade que estabeleciem onde se deve falar sobre ensino de Geografia, o que se deve falar sobre ensino de Geografia, como se deve falar sobre ensino de Geografia e quem está autorizado a falar sobre ensino de Geografia. Abandonando qualquer metodologia ancorado no paradigma da representação, na busca de uma essência ou de algum marco fundacionista, regressei até textos pedagógicos sobre Geografia escolar da primeira metade do século XX publicados no periódico *Boletim Geográfico* com o objetivo de descreve-los - à guisa de uma arqueologia foucaultiana - e teorizar como eles chegaram a ser o que são - o método genealógico -. O objetivo disso tudo foi o de empreender uma história do presente que explicasse o discurso subjacente à Geografia que é dita e escrita acerca da escola básica na contemporaneidade. O que identifiquei vem se sustentando, desde mais ou menos o início do século XX, através de três alicerces.

O primeiro deles é uma ordem discursiva eficaz, que faz da prática escrita tributária do tripé *catastrofismo-metodologismo-salvacionismo*, pressupostos do Iluminismo que se repetem em textos e falas relacionadas aos estudos geográficos, quase como comentários de um texto canônico original. O segundo alicerce é que esse discurso não está desancorado da sociedade, e na verdade vem sendo elaborado sob a sombra da economia de mercado. Por último, é preciso entender o Estado como catalisador dessas atividades; como sua prática governamental, entranhada pelos arranjos do pós-fordismo, foi apropriada discursivamente pelas escolas neoliberais, de forma que ele passa, para sua própria conservação, a diminuir as funções para melhor governar.

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

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

Antes de encerrar, gostaria de realizar dois apontamentos.

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

Por outro lado, a introdução proeminente do neoliberalismo nos discursos pedagógicos não vem passando batido na reflexão de alguns autores, que apontam algumas consequências perniciosas dessas atividades. Varela (1999) comenta que as pedagogias hegemônicas tendem a forjar uma utopia de que a sociedade seria permissiva à autonomia, criatividade e desejo pessoal de cada um dos seus indivíduos, cabendo a eles, para tanto, a tarefa de permitirem-se agir de maneira ativa. Essa autora alerta, no entanto,

para os perigos da massificação desses pressupostos nos espaços escolares. O estímulo à diversão, consumo e hedonismo, confrontado com as contradições seletivas do espaço social ensejaria uma geração sensibilizada por um constante mal-estar de se viver, caracterizado pela frustração, a apatia, o vazio do interminável consumo e mesmo um sentimento arraigado de culpa. É algo com o qual deveríamos nos preocupar.

Lutamos, na educação, por grandes e nobres causas. Vislumbramos com ênfase nossos inimigos. No entanto, usando óculos com embaçadas lentes, deixamos de perceber que alguns ídolos, discursivamente, podem ser os mais eficientes financiadores do nosso mal-estar. Talvez seja essa a principal contribuição desse texto: ao tirarmos a poeira de textos antigos embolorados numa estante de biblioteca, quem sabe não estariam esses nos auxiliando a diagnosticar melhor o presente. Sem isso, a própria luta perde em potencialidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laila Coelho de. Objetivos do ensino de Geografia na escola secundária. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 167, mar.-abril. 1962.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CABRAL, Eddy Flores. O ensino de Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 145, jul.-ago. 1958.

- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai.-ago. 2009.
- CUNHA, Murillo Alves da. O planejamento no ensino da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 169, jul.-ago. 1962.
- DAMASCENO, Daury Fontenelle. Algumas considerações sobre o emprego do material didático no ensino da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 185, mar.-abril. 1965.
- DOLABELA, Elzio. Geografia, ensino e pesquisa. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 122, set.-out. 1954.
- FICHEUX, M. R. Ensino da Geografia II. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 86, mai. 1950.
- FONSECA, James B. Viera da. O Ensino da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 129, nov.-dez. 1955.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. A sociedade punitiva. In: FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.
- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 2009.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- HARVEY, David. *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.
- HOBBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LA BLACHE, Vidal de. A Geografia na escola primária. *Boletim do Conselho Nacional de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, abril. 1943.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 1988.

- MEYNIER, A. Os problemas do ensino da Geografia nos estabelecimentos de segundo grau na França. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 123, nov.-dez. 1954.
- MONBEIG, Pierre. Estudos Geográficos. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, fev. 1944.
- PADILHA, Fernando Araújo. O estudo dirigido em Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 177, nov.-dez. 1963.
- PEDROSO, Tabajara. A Geografia no curso secundário. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 194, set.-out. 1966.
- PEREIRA, José Veríssimo da Costa. A Geografia moderna, o professorado, e o papel no Brasil das faculdades de Filosofia e do Conselho Nacional de Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 84, mar. 1950.
- PINTO, Maria Magdalena Vieira. Orientação metodológica para uso do atlas geográfico escolar. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 178, jan.-fev. 1964.
- PRADO, Eugênia D. Vieira. Didática da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 133, jul.-ago. 1956.
- 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.
- QUINTIERRE, Léa. Leitura de mapas e de fotografias: Bloco-diagrama. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 57, dez. 1947.
- REEDER, EDWIN W. O espírito do ensino moderno da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 93, dez. 1950.
- SANTOS, Maurício. Os filmes e os dispositivos no ensino de Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 162, mai.-jun. 1961.
- SANTOS, Maurício. Trabalhos de equipe em Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 178, jan.-fev. 1964.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- SOARES, Lúcio de Castro. Sala-ambiente de Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 65, ago. 1948.
- STERNBERG, Hilgard O'Reilly. As listas de fatos a observar nos trabalhos geográficos de campo. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 40, jul. 1946.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1999.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliana *et all* (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

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

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

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

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