



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

GEOGRAFIA, ENSINO, CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA: DESDOBRAMENTOS NO QUADRANTE CURRICULAR DO RIO GRANDE DO SUL

GEOGRAPHY, TEACHING, PEDAGOGICAL CONCEPTION: DEVELOPMENTS
IN THE CURRICULAR QUADRANT OF RIO GRANDE DO SUL

GEOGRAFÍA, ENSEÑANZA, CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA: DESARROLLOS
EN EL CUADRANTE CURRICULAR DE RIO GRANDE DO SUL

Bruno Nunes Batista

Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
brunonunes.86@hotmail.com

Resumo: Este artigo pensa o ensino de Geografia por intermédio das operações metodológicas de Michel Foucault, em especial aquelas que se referem às noções de arquivo e discurso. Transita no interior de dizeres e fazeres presentes em propostas curriculares contemporâneas, tomando por base os parâmetros desenvolvidos na última década no Estado do Rio Grande do Sul. Defende que nesses textos a Geografia é pronunciada como um componente curricular que deve adaptar-se a demandas utilitaristas e imediatas, a fim de formar alunos competentes e hábeis na resolução de problemas. Conclui que o ensino de Geografia vem estando subordinado à subjetivação neoliberal nos currículos gaúchos. Entende que a resistência educacional não reside mais em currículos de direita ou de esquerda, mas na criação da sala de aula, conjurada pela autoria do professor.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Rio Grande do Sul, currículo, discurso, arquivo.

Abstract: This article considers the teaching of Geography through Michel Foucault's methodological operations, especially those that refer to the notions of archive and discourse. It transits within the words and actions present in contemporary curricular proposals, based on the parameters developed in the last decade in the State of Rio Grande do Sul. It defends that in these texts Geography is pronounced as a curricular component that must adapt to utilitarian demands and immediate, in order to train competent and skilled students in problem solving. It concludes that the teaching of Geography has been subordinated to neoliberal subjectivation in the gaucho curricula. He understands that educational resistance no longer resides in left or right curricula, but in the creation of the classroom, conjured up by the teacher.

Keywords: Geography teaching, Rio Grande do Sul, curriculum, discourse, archive.

Resumen: Este artículo considera la enseñanza de la Geografía a través de las operaciones metodológicas de Michel Foucault, especialmente aquellas que se refieren a las nociones de archivo y discurso. Transita en palabras y acciones presentes en propuestas curriculares contemporáneas, basadas en los parámetros desarrollados en la última década en el Estado de Rio Grande do Sul. Defiende que en estos textos la Geografía se pronuncia como un componente curricular que debe adaptarse a las demandas utilitarias e inmediato, para capacitar a estudiantes competentes y calificados en la resolución de problemas. Concluye que la enseñanza de la Geografía se ha subordinado a la subjetivación neoliberal en el currículo gaúcho. Entiende que la resistencia educativa ya no reside en los planes de estudios izquierdo o derecho, sino en la creación del aula, conjurada por el maestro.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía, Rio Grande do Sul, currículum, discurso, archivo.

Situando o problema

Proveniente do latim *curriculum*, que significa em termos etimológicos algo semelhante a uma “pista de corrida”, o currículo escolar representa a materialidade seletiva de uma multiplicidade de conhecimentos dispostos. Este percurso, no entanto, não funcionaria à guisa de um simples jogo, mantido e operado através de determinados obstáculos. Ao dispor e impor um certo leque de saberes que são considerados necessários em dados períodos, a ação dessa pista acaba por se envolver “[...] naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2010, p. 15).

Se, por um lado, é ponto pacífico sinalizar que compete ao currículo estabelecer o que deve ser ensinado e a forma como tal operação deve ser realizada, e, por outro lado, essa seleção pressupõe a fabricação de certas identidades “ideais”, a maneira como nos portamos perante os parâmetros curriculares costuma mudar completamente os elementos que deles podemos extrair. Mais do que isso: engendram a prática e a subjetividade docente que iremos empreender.

Ao operarmos a analítica do problema curricular tomando por base uma certa perspectiva *tradicional*, um currículo pode ser pensado na sua organização normativa e nos seus encaminhamentos administrativos, cujo processo pode ser exemplificado pela seguinte pergunta: como aplicá-lo? Em outras palavras, por intermédio de componentes como *objetivos*, *metodologia*, *didática* e *avaliação*, concebemos o currículo na esteira da sua possível instrumentalidade, justamente com o fito de torná-lo operante e eficiente. Nessa perspectiva, esse documento é apresentado como algo dado e pronto, imediatamente transponível no interior da sala de aula. Sem questionamento, sem desconfiança.

Uma postura *crítica* transitaria em meio a um currículo com atitude totalmente diferente. Em oposição a perguntas de teor utilitaristas (O que fazer? Como fazer?), apareceria aqui uma suspeita absoluta, que perscrutaria o currículo radicalmente, a fim de entender a razão pela qual certos conteúdos, valores e procedimentos teriam adquirido materialidade. Para tanto,

estabeleceria a investigação munida de conceitos elencados a priori, sendo esses capazes de desvelarem o poder e a ideologia que estariam por detrás dos textos curriculares.

A abordagem pós-crítica também projeta o currículo como corolário das relações de poder imanentes ao capitalismo e ao sistema de classes. Todavia, por estar aparelhada com noções como de *discurso* e *arquivo* - que servem como trampolins para pensar políticas e visões acerca da identidade, da diferença e da cultura que fazem dos sujeitos aquilo que eles são -, faz a análise do currículo através das suas próprias palavras, sem a intenção de identificar o que estaria “oculto” nele. Com esse movimento, alcança resultados surpreendentes, como a proximidade entre propostas curriculares conservadoras e progressistas, a captura de identidades pelos protótipos da economia de mercado, currículos que se colocam a serviço de identidades hegemônicas, etc.

É a partir das teorias pós-críticas que serão conduzidas as análises deste artigo. Isso não significa, de modo algum, invalidar as outras entradas conceituais. Afinal, do mesmo modo que uma visão tradicional do currículo pode ser ingenuamente neutra e engessar o trabalho pedagógico, ela pode valorizar a importância do planejamento na docência. Já as perspectivas críticas, como as de Pierre Bordieu, Louis Althusser, Michael Apple e Paulo Freire não só tornaram evidentes as conexões entre capital, economia, classes sociais e currículo, como fizeram com que nós nunca mais deixássemos de pensar a escola como uma instituição que também pode estar a serviço do mercado, da política, da desigualdade, da opressão e da estratificação social. Porém, sob a égide do pós-estruturalismo, outros olhares poderiam ser vertidos à análise curricular; em poucas palavras, poderíamos conjecturar o currículo no bojo de uma questão de poder e que é atravessado por diversos operadores de *seleção* de princípios pedagógicos, *distinção* de tipos de conhecimentos em detrimento de outros e, não menos importante, *regulação* de subjetividades e identidades. Não é por acaso que “[...] as teorias do currículo estão no centro de um território contestado” (SILVA, 2010, p. 16).

Ao conduzir o texto sob a alçada do pós-estruturalismo, defino a sua razão de existir por intermédio de três escolhas. A primeira delas é, em meio à analítica do currículo, direcionar minhas investigações para o ensino de Geografia no Brasil. A segunda delas estabelece um recorte, a partir do qual se ergue uma plataforma de pesquisa; ela será constituída pela última década curricular do Estado do Rio Grande do Sul, em que nada menos que quatro propostas foram implementadas. A terceira delas é operar esse problema utilizando algumas das noções metodológicas desdobradas pelo filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), em especial no que se refere à junção entre a *arqueologia* dos saberes com a *genealogia* dos poderes; assim,

com a centralidade calçada no ensino de Geografia, questionarei nesses documentos 1) quais princípios pedagógicos são considerados verdadeiros e quais são interditados; 2) como a Geografia é pronunciada por esses dizeres; 3) quais subjetividades são privilegiadas ao longo dos textos.

Operando com as noções metodológicas de discurso e arquivo, explicarei na seção seguinte qual foi o percurso investigativo que deu base à análise do problema. Feito isso, enunciarei a tese de que, apesar das aparentes diferenças e ainda que os currículos feitos no Estado do Rio Grande do Sul na última década tenham sido construídos ora à esquerda e ora à direita, não só se pode inferir que eles *mudaram para permanecer os mesmos*, como, também, que esses responderam às demandas do que convencionamos chamar de neoliberalismo, em especial no que concerne à formação de capital humano para a economia de mercado. E que o ensino de Geografia, por sua vez, vem sendo subserviente a essas relações de poder e saber.

Operações metodológicas sobre os currículos gaúchos

Do ano de 2009 até a data de escrita deste texto, o Estado do Rio Grande do Sul já elaborou e colocou em prática quatro propostas de reforma curricular.

Nesse período em tela, a Administração Pública Estadual foi inicialmente governada por Yeda Crusius (2007-2011), filiada ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e com representação ideológica mais alinhada à direita. No âmbito das políticas educacionais, o referencial curricular, publicado em 2009, ficou conhecido como *Lições do Rio Grande* (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009). Partindo de um cenário descrito na introdução do documento como desolador e precário, a então Secretaria de Educação argumentaria que não bastariam apenas investimentos no patrimônio das escolas se, em contrapartida, “[...] o ensino continuar a ser desenvolvido apenas com quadro negro, giz e livro didático” (ABREU, 2009, p. 7). Esse e outros motes anunciavam uma transformação da grade curricular com viés interdisciplinar, baseada na ideia de competências e habilidades. Perrenoud (2000) conceitua a concepção de competência como a capacidade de agir de uma forma relativamente eficaz em uma família de situações, enquanto Macedo (2008), de modo semelhante, escreve que as competências estão atreladas a resolução de problemas por intermédio dos saberes escolares. Já as habilidades podem ser compreendidas como as operações necessárias para nos tornamos

competentes e, também, certos esquemas que alavancamos para atingir determinados objetivos (PERRENOUD, 2000).

Na sequência, assumiu Tarso Genro (2011-2015), pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT), notoriamente um movimento de esquerda. Durante esse mandato, procurou-se em 2011 substituir a reforma anterior pela chamada *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio*. Saem as competências e habilidades e entra a concepção do trabalho como princípio educativo, com inspiração notadamente do materialismo histórico-dialético e tendo como intelectuais orgânicos Marx, Engels e Gramsci. Ancorado nos conceitos de politecnia e omnilateralidade, o centro da reforma aqui desencadeada seria propiciar aos estudantes uma formação integral (científica, artística, humana, tecnológica), sem abdicar, no entanto, da preparação para o mundo do trabalho.

Veio José Ivo Sartori (2015-2019), filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), representação que nas últimas décadas vem se destacando como uma representação de "centro". Com essa gestão, uma nova ruptura surgiria no horizonte gaúcho. Publicada em 2016 como *Reestruturação curricular Ensino Fundamental e Médio*, no segundo ano de mandato de Ivo Sartori, tal proposta anunciava na sua apresentação o intento de pensar na integralidade do ser, na qual os horizontes intelectuais, emocionais, sociais e culturais passariam a ser os grandes desafios da escola no século XXI. Com lastro legal, conforme o texto, na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN 9394/96, a concepção de politecnia seria substituída por princípios já alavancados pelo Lições do Rio Grande, isto é, a de grades curriculares formadas por competências e habilidades. Nessa linha de raciocínio, elas contemplariam “[...] metodologias voltadas para o estudo das diferentes trajetórias planejadas e vivenciadas pelos educadores, a fim de orientar o processo de ensino e de aprendizagem em função de objetivos ou fins educativos” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 9).

Em vigência, temos desde janeiro de 2019 a gestão do Governador Eduardo Leite, materializando um retorno do PSDB ao comando do Estado; essa plataforma de Governo possui uma inspiração neoliberal, com um verniz progressista acentuado. No que tange à proposta curricular em operação, temos o *Referencial Curricular Gaúcho*, que vem sendo compartilhado com a comunidade escolar na mesma esteira da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018); por consequência, está ancorado em dez macrocompetências essenciais, que objetivam proporcionar aos discentes saberes de ordem cognitiva, comunicativa, pessoal e social. Essa reestruturação teria sido construída de forma democrática e colaborativa, refletindo o desejo de

uma educação de qualidade para todos (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 16). Tal percurso ouviu professores e profissionais da Educação, circulando por diversas cidades do Estado do Rio Grande do Sul; deu voz a atores historicamente silenciados, que costumeiramente eram excluídos dos processos de decisão curriculares. Essa mesma rota também teve um ponto de parada no interior das Universidades, em que as pesquisas desenvolvidas trouxeram evidências científicas de como anda e como deve andar os processos de ensino e aprendizagem no século XXI. Ao final do processo, o *Referencial Curricular Gaúcho* poderia afirmar que estava em sintonia e fazia eco com os desejos, preocupações e anseios dos professores e alunos da rede pública (e também privada) do Estado do Rio Grande do Sul.

Feito o recorte a partir do qual a análise foi movimentada, cabe agora descrever quais procedimentos metodológicos foram levados a cabo. Sinteticamente, eles tiveram como correias de transmissão dois operadores foucaultianos: *arquivo e discurso*.

A concepção de arquivo construída por Foucault (2000) não se assemelha às modalidades comumente enunciadas, que expressam um arquivo em termos de patrimônio físico e/ou memória coletiva. Em outro prisma, o arquivo aparece como um conjunto de textos que foram pronunciados ao longo de um dado período e que delimitam o que pode ser dito e escrito sobre um dado tema, como se fosse um dispositivo lei (AQUINO, 2019). Ele é estatuto de verdade e módulo de verificação dela, posto que dispõe o certo e o errado, o normal e o anormal (FOUCAULT, 2000). De forma semelhante, funciona não só como um substrato do que foi pronunciado ao longo de uma determinada época, como serve para alinhar a contemporaneidade de dizeres e fazeres a “[...] regras de formação, de existência, de coexistência, a sistemas de funcionamento” (FOUCAULT, 2000, p. 146). É por isso que ao operarmos com a noção de arquivo, uma investigação desse timbre se torce sobre o próprio pensamento acumulado, possibilitando “[...] 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” (FOUCAULT, 2000, p. 93).

Ao operarmos com essa noção de arquivo em meio aos parâmetros curriculares elencados, pode-se perspectivar a existência de um a priori histórico que vem pautando e positivando as discussões sobre o ensino de Geografia, agindo como uma condição de possibilidade para esse componente curricular. É por isso que uma investigação alicerçada nos postulados foucaultianos prospectaria essa massa supostamente disforme, contraditória e diversa de documentos como se fossem uma reunião temática à qual o acesso é negado a aqueles

que não aceitam expressar-se conforme as regras que foram definidas como “verdadeiras” (FOUCAULT, 1987). Trata-se, com efeito, de uma prática coercitiva da linguagem que, no âmbito da Geografia escolar, pode interrogar, permitir e regular o que devemos manter e o que devemos esquecer sobre essa prática histórica, pedagógica e social. Em outras palavras, para além das aparentes semelhanças, ao se pensar a presença da Geografia nos currículos rio-grandenses da última década por meio do arquivo foucaultiano, partiríamos do pressuposto de que as cartas já estavam marcadas antes dessas publicações, cabendo a elas tão somente “[...] dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetido incansavelmente” (FOUCAULT, 1996, p. 25).

Por outro lado, o estudo do arquivo sob o viés foucaultiano opera com o conceito de discurso. Foucault (1987) 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; 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; logo, “práticas divisoras”, que seccionam o certo e o errado (FOUCAULT, 1995). Em outras palavras, pode-se falar sobre algo, mas segundo uma grade de especificação; consegue-se transformar um argumento, só que sob rédea curta de critérios de validade e veracidade. Com efeito, um discurso é um subconjunto que sempre vai ser subscrito a uma constelação maior de saberes de determinada época.

A perspectiva de trabalho foucaultiana não prescreve um receituário modelo-padrão a partir do qual qualquer sujeito poderia realizar imediatamente uma análise discursiva. Pressupõe, sim, que um discurso se forma tomando por base objetos, enunciados, conceitos e estratégias que lhe são próprios, sendo que cada formação tem sua especificidade em termos de efeitos de verdade, modos de subjetivação e condições de autoridade. Por esse motivo, ao nos colocarmos perante o ensino de Geografia disposto nos parâmetros curriculares gaúchos através dos discursos ali entranhados, não partiríamos de padrões morais e juízos de valor de antemão; seria feita uma leitura prevenida dos textos, com uma posterior e não menos minuciosa descrição das suas proposições, com o fito de perspectivar o que neles é considerado válido e atual e de que maneiras tais operações normatizam e excluem práticas pedagógicas, didáticas, etc. Um “positivismo crítico”, na visão de Ewald (1984).

Da concretização desse labor metodológico, emergiu ao final uma tipologia de linguagem constituída de regras próprias e fixadas, cujos circuitos de difusão pautaram a dinâmica interna desses currículos de uma forma coerente, cristalizada e pautada por certas relações de poder e saber. Um discurso ordenado, como observaria Foucault (1996). Vejamos como isso se impôs no bojo da Geografia que se esperava que fosse ensinada no Estado do Rio Grande do Sul.

A constituição das práticas nos “textos oficiais”

As normatizes curriculares que vêm sendo implementadas na última década no território gaúcho apontam um único caminho, balizado por um mesmo projeto social; ancoram-se numa matriz pedagógica comum, que ressoa por todas as suas páginas; se contrastam, é muito mais em forma do que em conteúdo. Perspectivadas por intermédio das operações metodológicas foucaultianas, é isso que podemos dizer. São, de fato, um arquivo. Analisemos, pois.

Em primeiro lugar, os quatro parâmetros curriculares colocam que foram construídos coletivamente, por intermédio de um movimento democrático que transitou do chão da escola aos especialistas educacionais. Em segundo lugar, uma característica presente em todas as propostas e que, de forma semelhante, aparece na introdução desses textos, é a absoluta urgência com a qual eles se postam perante a educação gaúcha, uma atitude da qual podemos inferir que se estava diante de uma terra arrasada, subscrita aos seguintes desafios: a defasagem de aprendizagem, as altas taxas de evasão, os índices alarmantes de reprovação e a precarização estrutural. Em terceiro e último lugar, o círculo das semelhanças se fechava, na rede sobreposta e continuísta que se formou a partir desse cimento discursivo, com os princípios pedagógicos orientadores dos parâmetros curriculares em tela. Do fundo de um diagnóstico que apontava a escola como desinteressante, os docentes como desatualizados e os alunos, por isso tudo, prejudicados, emergiu um encaminhamento comum de preceitos pedagógicos, cuja concretização era estabelecida como condição *sine qua non* para modernizar essa centenária rede de ensino.

Esses três elementos conduziram o tom argumentativo subjacente aos currículos gaúchos, de forma que é possível destacar com segurança que nem a proposta do *Ensino Médio Politécnico* empreendida pelo Partido dos Trabalhadores (lastreada por Marx, Gramsci e Saviani) conseguiu desgarrar-se de tamanha previsibilidade. Já o desdobramento desses efeitos de verdade teve nos componentes curriculares suas pedras de toque, pois era justamente nesses

tempos e espaços que todas as fichas de inovação estavam sendo colocadas. E é aí que podemos nos aproximar do ensino de Geografia. Sobre ele farei dois apontamentos de uso geral, antes de caracterizar suas modalidades discursivas específicas.

Primeiramente, é necessário frisar que os comandos discursivos que modularam os modos de se pronunciar sobre o ensino de Geografia nos currículos gaúchos foram alavancados pelo *Lições do Rio Grande*, não por acaso o primeiro documento da nossa faixa temporal. É desse lugar que não só foram sedimentadas as concepções de competências e habilidades como, acima de tudo, organizou-se a disposição conceitual e estruturante da Geografia que se manteve, com raras modificações, ao longo dos anos posteriores. Pensando com Foucault (1996), é presumível expor que essa proposta publicada em 2009 vem exercendo uma função de “texto primeiro”, isto é, um estatuto de verdade que detém o sentido do discurso e que, por conseguinte, é reatualizável na sua repetição. Talvez pela sua organização criteriosa e do esmero ímpar com o qual esse texto foi disposto ou, talvez, pelo seu notável protagonismo de pronunciar pontos pedagógicos que hoje são convicções na enorme amplitude dos “currículos oficiais” do País (dentre eles a BNCC), o fato é que as prescrições relacionadas ao ensino de Geografia pagaram tributo ao *Lições do Rio Grande*.

O segundo e importante detalhe é que muito embora o termo “Ciências Humanas” tenha sido empregado em todos os parâmetros curriculares, a Geografia recebeu uma atenção especial na maioria das vezes. Com exceção de um único caso. E a menção vai para a *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio*. Surpreendentemente, trata-se do único texto em que a Geografia é desconsiderada nas suas especificidades conceituais para servir de apoio às premissas de uma interdisciplinaridade que habilite o aluno para “resolver problemas”.

Lembranças pontuadas, apreende-se das noções metodológicas de Michel Foucault que o ensino de Geografia, nos currículos do Estado do Rio Grande do Sul, foi concebido e conjecturado a partir de um solo comum, instrumentalizado transversalmente por três pontas de lança.

Os caminhos indiscutíveis da docência

Em alguns momentos escrito de modo mais enfático, em outros com teor brando e que se diluía ao longo dos parâmetros curriculares, pode-se identificar uma hegemonia pedagógica no interior desses textos, que idealizava um modelo conveniente, moderno e operante de um

professor de Geografia. Essa configuração se organizava por um jogo de negação e afirmação.

A docência negada estava substanciada nos pressupostos de um trabalho pedagógico que se ancorasse na transmissão de informações fragmentadas, na prática centrada na figura do professor, na avaliação mnemônica e, não menos importante, na disponibilidade de conteúdos que não fossem significativos para o estudante. Em outras palavras, apontavam-se as armas para um certo anacronismo pedagógico, calcado na representação de um professor “tradicional”.

É evidente que não existem olhares puros e neutros, e aquele que olha sempre o faz (especialmente no âmbito acadêmico) de um determinado lugar institucional, pedagógico, científico e político. Por esses motivos, a própria caracterização de uma prática como ruim e a sua subsequente denúncia supõe uma régua de medida como ponto de partida; o redator de um currículo, com efeito, “[...] questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo” (FOUCAULT, 1987, p. 58). Dessa maneira, o posicionamento que nega deve afirmar, como um outro lado da mesma moeda, o lado “correto” do projeto que pretende implementar.

Pensando a proposta pedagógica sedimentada nos currículos gaúchos, empreende-se que ela foi prospectada segundo os formulários interpretativos elaborados sob a tutela científica do socioconstrutivismo e tendo como pedra angular os valores imanentes à Escola Nova. Como resultado, a docência – e isso inclui a que toca a Geografia – deveria ser enquadrada conforme essas duas linhas de força, e os professores que não estivessem incluídos nesses perímetros discursivos seriam abrigados no arco da negação.

No que concerne ao socioconstrutivismo, trabalhava-se com a premissa de que a educação poderia ser observada e mensurada, tomando por base um método científico seguro e referendado por descobertas anteriores. O ato pedagógico poderia ser pensado como uma ciência aplicada introduzida no fim de um processo em que foram realizadas experimentações controladas, objetivas e com capacidade de generalização. No método clínico de Piaget (1978) havia um rigoroso percurso metodológico traçado pela observação, interrogação e experimentação, a fim de verificar como se daria a passagem de um conhecimento de menor para um de maior complexidade. Vygotsky (2004), por sua vez, esforçou-se por construir (com o auxílio do materialismo dialético e histórico) uma *psicologia geral*, em que estariam descritos os processos cognitivos por meios dos quais seria entendido o papel dos instrumentos da cultura no desenvolvimento psicológico, histórico e ontogenético dos indivíduos. Malgrado eles

tenham sensíveis diferenças de estilo, conteúdo, método e resultados de pesquisa, tanto Piaget quanto Vygotsky concluiriam que a inteligência evoluiria através de processos de *interação* (sujeito ↔ objeto) e *mediação* (sujeito ↔ cultura ↔ meio social). Assim, ambos forneceram argumentos contrários ao racionalismo (em que o inatismo prevalece) e ao empirismo (indivíduo como tábula rasa, folha em branco).

Trabalhando amiúde em paralelo com os postulados socioconstrutivistas, os intelectuais do movimento conhecido na primeira metade do século XX como Escola Nova transformaram os achados científicos da Psicologia e da Psicopedagogia em desdobramentos para situações concretas da sala de aula – preocupação que não estava como prioridade nas perspectivas piagetianas e vygotskianas. Assentados na ideia de que a Pedagogia deveria ser um conjunto de saberes positivos provenientes de evidências identificadas em laboratórios, nomes como Claparède, Dewey, Montessori, Freinet, Anísio Teixeira e Lourenço Filho projetaram para a educação, como sintetiza Gauthier (2010), os seguintes princípios: a) que a escola deveria ser ativa, uma comunidade em miniatura; b) que os processos deveriam centrar-se no aluno; c) que a aprendizagem ganharia prevalência sobre o ensino; d) que a criança precisa “agir” sobre os conteúdos; e) que o currículo deveria dialogar com o campo de interesses dos estudantes; f) que a disciplina teria que ser substituída pela motivação, representada na escola pela solução de problemas do cotidiano.

O professor de Geografia contemplado como ideal nos currículos do Estado do Rio Grande do Sul lançaria âncoras na psicologia educacional escudada pelo socioconstrutivismo e teria como correia de transmissão na sua aula os valores escola-novistas. Isso estava posto, essa padronização estava dada. A proposta para o ensino de Geografia das *Lições do Rio Grande* (2009) encorpou essa dupla lógica e levou a bom termo seus efeitos em termos de textualidade curricular; aos documentos prospectados na sequência (em especial a *Reestruturação curricular* de 2016) sobraria pagar tributo aos seus enunciados e/ou bater ponto nas suas palavras-chave (caso do *Ensino Médio Politécnico*). A conclusão, no entanto, acabaria por se traduzir na mesma direção; um tipo ideal de professor de Geografia foi discursivamente fixado.

A utilidade dos conceitos estruturantes

Diferentemente das concepções tradicionais de um currículo, em que a sua composição pressupõe a descrição minuciosa, hierárquica, gradativa e sobreposta dos conteúdos que devem estar presentes em cada série dos ensinos da Escola Básica, é possível dizer que desde textos

como aqueles presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* e nas *Matrizes de Referência* vem acontecendo uma guinada metodológica, que dá mais vazão aos conceitos estruturantes e valorativos dos componentes curriculares. A última década curricular do Rio Grande do Sul não foge à essa regra.

Ao seguir esses pressupostos, a pedra de toque do ensino de Geografia nas escolas gaúchas vem sendo concebida através de conceitos estruturantes e/ou unidades temáticas, que deveriam funcionar como alavancas de construção de competências, habilidades e atitudes por parte dos estudantes. Vale ressaltar que a supressão de uma abordagem alicerçada nos conteúdos em prol de saberes instrumentais é justificada nos quatro documentos. À maneira de agrupamento discursivo, a linha argumentativa subjacente à construção de um currículo perpassado por conceitos estruturantes responderia a duas demandas contemporâneas: o espaço geográfico do século XXI e a necessidade de, perante ele, formar-se sujeitos integrais.

No primeiro caso, esses parâmetros apontam algumas das características imanescentes naquilo que Santos (1996) havia definido como *meio técnico-científico-informacional*. Com a inserção das novas tecnologias na economia de mercado e com a gradual automação de funções antes exercidas por pessoas, estaríamos lidando com uma redefinição de funções e profissões, em que muitas seriam extintas, enquanto outras redefinidas. Chama-se a atenção para o fato também da suposta impossibilidade de uma formação escolar para a vida inteira, em que é impossível prever com segurança que um diploma outorgado hoje pode ser útil em termos de empregabilidade amanhã. Nesse sentido, “[...] a escola passa a ter novos desafios para atender às exigências destes novos educandos, que pertencem à geração digital, onde as informações circulam em velocidade e volume cada vez maior” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 4). Como resultado desse quadro em que os trabalhadores são substituídos por complexos arranjos de robotização e aprimorados sistemas de inteligência artificial, a escola deve centralizar-se na formação para o mundo do trabalho por meio de uma configuração em que “[...] o trabalhador não fique subordinado ao desenvolvimento de habilidades específicas e a práticas laborais mecânicas, mas incorpore nas suas atividades profissionais os fundamentos científicos que as sustentam” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 9-10). Desse modo, devem ser oportunizadas situações pedagógicas em que aconteçam mediações entre o aluno, suas experiências e os saberes subjacentes às disciplinas (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2018). Conforme as *Lições do Rio Grande* (2009, p. 12), isso tudo supõe a prerrogativa de tratar os [...] conteúdos curriculares em contextos que façam sentido para os alunos, assim, o que acontece na escola ou é curricular ou não deveria acontecer na escola”.

A marca de convergência entre essas intencionalidades está desdobrada nos currículos gaúchos na noção de uma formação integral, que emerge transversalmente ao longo dos textos ora de maneira implícita, ora dita nas entrelinhas. Esse conceito de integralidade se inspira nos “quatro pilares da educação” desenvolvidos por Delors (2003) no manifesto da UNESCO intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. Tomando como operador enunciativo aquele texto, em que competiria à escola do novo século fornecer “[...] os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2003, p. 89), ensaiava-se ali uma proposição curricular de meio-termo, que não seria nem prescritiva nem totalmente “liberal”. O pináculo de aprendizagem, com efeito, seria contemplado por intermédio de quatro missões fundamentais, representadas pelos seguintes pilares: a) *aprender a conhecer*; b) *aprender a fazer*; c) *aprender a viver juntos*; d) *aprender a ser*.

Sob esse espírito, no que interessa ao ensino de Geografia dever-se-ia, primeiramente, construir a definição de quais dos seus conceitos seriam concatenados a esses pilares e, após esse movimento, abarcar uma proposta notadamente interdisciplinar, azeitada por temas de comum interesse ampliados para além das Ciências Humanas.

Objetivamente, pode-se afirmar com certa margem de segurança que os parâmetros curriculares foram o substrato da confluência das categorias geográficas fundamentais de Haesbaert (2014) com os conceitos da Geografia priorizados na basilar obra organizada por Castro, Gomes e Correa (2010). Desse acoplamento, o espaço geográfico seria operacionalizado na Escola Básica sob a chancela dos entendimentos de: 1) paisagem, lugar, território, territorialidade, redes, globalização, escala e ambiência (nas *Lições do Rio Grande*); 2) tempo, espaço e trabalho (*Reestruturação Curricular*); 3) espaço, território, região, paisagem, lugar, conexões e escalas, representação e pensamento espacial, natureza e ambiente (no *Referencial Curricular Gaúcho*). Nota: a proposta do *Ensino Médio Politécnico* não faz menção especial a nenhum desses elementos conceituais.

No bojo desses dispositivos curriculares, os conceitos estruturantes da Geografia subjacentes às propostas gaúchas elevam as experiências imediatas a uma condição de utilidade e manejo, servindo para compreender as situações problemáticas enfrentadas pelos estudantes e, por consequência, construir planos de ação adequados à sua resolução. A especificidade dos conteúdos deve atender aos aspectos inerentes à rotina de cada escola, elegendo para tanto temas transversais de interesse individual e coletivo. As *Lições do Rio Grande*, por exemplo, referem-se à globalização, ao aquecimento global, à urgência de dar sustentabilidade ao

desenvolvimento econômico, à valorização da diversidade no tempo e no espaço. Entre os dez eixos temáticos programados pelo *Ensino Médio Politécnico*, aproximavam-se da Geografia escolar as discussões sobre meio ambiente e áreas de produção. Na *Reestruturação*, urgiam nos estudos geográficos as relações entre sociedade e natureza, com ênfase nos problemas ambientais existentes na comunidade dos estudantes e na proposição de ações de conservação e preservação de espaços individuais, privados, públicos, coletivos, urbanos, rurais e ecológicos. Com o *Referencial Curricular Gaúcho*, a inspiração para tais movimentos se inspirava no hibridismo entre as taxinomias da *Base Nacional Comum Curricular* com as habilidades próprias aos arranjos geográficos e históricos do território do Rio Grande do Sul.

De posse desses elementos, chega-se à consideração de que a chave de leitura para o gradeamento curricular desses parâmetros visava atingir um ponto intermediário, linha tênue de equilíbrio entre um catálogo rígido de ações ou uma licenciosidade de planejamento. Para o ensino de Geografia, os conceitos estruturantes, as unidades temáticas e os temas transversais perspectivam uma bússola plástica, que não apontava, nas palavras da Secretaria de Educação Marisa Abreu, nem para “[...] aquela centralização absoluta, nem para a absoluta descentralização de hoje” (ABREU, 2009, p. 8).

Há que se conjecturar, como uma última parte do quebra-cabeça discursivo que estamos montando, que projeto de identidade emergiria hegemonicamente nesses textos. Pois se até aqui tivemos como base psicopedagógica o socioconstrutivismo, desdobrado sobre valores subjacentes às pedagogias ativas, ainda está aberta a lacuna de descrever por que os governos gaúchos, malgrados suas diferenças ideológicas, vêm colocando todas as suas fichas nesses deslocamentos.

Aprender Geografia para ser competente

Um currículo por competências pode ser pensado, no caso dos parâmetros da última década gaúcha, como *causa* e *efeito* da predominância do socioconstrutivismo e da flexibilidade didática presente nas seções relacionadas à Geografia. Como *causa*, parte-se do pressuposto de que numa realidade complexa, contraditória e incerta como é a do início do século XXI, ser um sujeito competente é condição para lograr êxito em cenários problemáticos e atender às demandas de um mundo em transformação, fazendo para tal uso de esquemas operatórios e múltiplas ferramentas cognitivas e tecnológicas. Enquanto *efeito*, trata-se do resultado de um

currículo que, articulando a contento o nexo das psicopedagogias ativas com conhecimentos socialmente “úteis”, formaria sujeitos integrais e, logo, competentes.

Do ponto de vista do ensino de Geografia, essas relações epistemológicas e pedagógicas foram tecidas com habilidade, em especial nas *Lições do Rio Grande* (2009). Nesse caso, houve um movimento de aproximar o construtivismo piagetiano da pedagogia das competências. Costella (2011), uma das redatoras dessa proposta e encarregada de formular os dizeres a respeito da Geografia, talvez seja o melhor exemplo desse enfoque. Em um dos seus artigos, argumentaria que um currículo por competências não serviria apenas para validar os conteúdos escolares em termos de aplicabilidade e resolução de problemas reais e presentes do cotidiano. Mais do que isso. Essa pedagogia poderia ser concebida como uma extensão dos resultados desenvolvidos na extensa obra de Jean Piaget, com ênfase nos processos de construção do conhecimento (COSTELLA, 2011).

Para ser competente, faz-se necessária a articulação de diversas habilidades, de menores a maiores complexidades; esses atos não seriam, porém, fixados, mas evolutivos, de modo que uma competência hoje pode tornar-se a habilidade de amanhã, frente ao avanço cognitivo dos indivíduos (PERRENOUD, 2000). Conforme Costella (2011), essa ação gradativa se assemelha sobremaneira aos conceitos de *assimilação, acomodação, desequilíbrio, equilíbrio e tomada de consciência* elaborados ao longo da obra piagetiana, nos quais ocorreria a passagem hierárquica de um conhecimento de menor para outro de maior complexidade. Em tal percurso cognitivo, cada conhecimento é como se “[...] fosse uma competência e, quando essa fosse superada e se transformasse numa habilidade, outras totalidades do conhecimento dariam forma a outros patamares, a outras competências” (COSTELLA, 2011, p. 238-239).

Lastreado cientificamente por achados da psicologia experimental e com credenciais carimbadas pelas demandas da “quarta Revolução Industrial e da era do conhecimento digital” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 32), o currículo por competências transformou-se em um paradigma dominante, do qual parece que qualquer proposta deveria ancorar-se sempre sobre os seus princípios, ato sem o qual não haveria o que dizer. Nessa caixa de ressonância forjada a ferro e fogo, em que os textos cumpriam um papel que lhes era dado de antemão, o ensino de Geografia acompanhava e/ou estava subordinado à lógica do uso imediato dos seus conhecimentos próprios, abarcando, por conseguinte, “[...] a aplicabilidade do conhecimento em situações reais e, acima de tudo, a reflexão sobre o que se aprende” (COSTELLA, 2011, p. 228). *Aprender Geografia para tornar-se competente.*

A tipologia que organizava discursivamente o ensino de Geografia no quadrante curricular gaúcho respondia à delimitação de duas frentes de trabalho, cujos aportes tinham por justificativa de existência as conexões necessárias com a pedagogia das competências.

Primeiramente, como não havia a recorrência em nenhum dos currículos em tela à prescrição minuciosa dos temas que o professor de Geografia deveria ensinar, esse vácuo foi preenchido pela estruturação e organização didático-pedagógica através de objetivos instrucionais. No intuito de levar a cabo o projeto de sociedade aventado nos parâmetros gaúchos, foram disponibilizadas metas que englobavam a aquisição de saberes que fariam os estudantes, por intermédio da Geografia, serem competentes. Tratava-se de uma rota padronizada, em que se ofereceria aos docentes uma multiplicidade de estratégias procedimentais, atitudinais e avaliativas para construir conhecimentos com os alunos em diversos níveis de complexidade. Em outras palavras: “Estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples para, posteriormente, dominar as mais complexas” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422).

Nessa linha de raciocínio, cada competência subjacente à Geografia se estruturava nos currículos em termos de *o que e para que*. No primeiro caso, tratava-se de formular a aprendizagem através de imperativos como *conhecer, identificar, compreender, conhecer, valorizar, comparar, identificar*, etc. No segundo, evocava-se a perspectiva do finalismo perspectivado por essa pedagogia, que encontrava eco por intermédio de ações como *construir, fazer, analisar, produzir, traduzir, elaborar, resolver* e outros verbos de caráter semelhante. Esse fio de inteligibilidade foi tecido ao longo de todos os documentos, o que conduz à inferência de que a Geografia era constituída e instituída como um conjunto de elementos que os alunos poderiam mobilizar para resolver situações satisfatoriamente. A serviço do paradigma da competência, logo.

Por outro lado, da maneira como esses documentos foram sendo empreendidos, gradualmente os conteúdos geográficos na escola passaram a ser validados pelos possíveis instrumentos que eles poderiam oferecer em termos de resolução de problemas. Esses problemas, por seu turno, pressupõem as características do século XXI; agrupados em uma identidade, serviram para objetivar um sujeito competente ideal, cabendo ao ensino de Geografia trabalhar em prol dessa formação. A Geografia escolar passaria a ser avaliada pela sua utilidade e prospectada numa relação de aprendizagem imediatista, em que a demanda do arranjo produtivo local entabularia o que deve ser pedagogicamente construído na escola; “[...]”

o conhecimento deve mobilizar os educandos a se reinventarem, recriarem-se e se renovarem no processo de aprender, objetivando a aquisição de habilidades” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 7). Habilidades não apenas de fundo econômico, mas também com timbragem cívica, ambiental, ética, estética... um conjunto de disposições direcionadas ao forjamento de um cidadão integral e pleno em todas as instâncias da vida, capaz de aplicar o saber “[...] no entendimento de seu mundo, na construção de um projeto de vida, na convivência respeitosa e solidária, no exercício de sua cidadania política e civil para escolher seus governantes e participar da solução dos problemas do país” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17). Com as ancoragens arremessadas em valores como esses, a Geografia não só parecia estar à vontade em um currículo por competências como, interessantemente, transitava com desenvoltura através dos seus conceitos estruturantes, que se estendiam para além da esfera propriamente econômica.

Em meio a essa descrição, uma última nota de aparente exceção pode ser endereçada à *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico*. O observador atento pode argumentar que esse parâmetro esteve à margem de um currículo por competências, excluindo tais terminologias dos seus textos; além dessa não-caracterização, fazia uso bibliográfico inclusive de autores críticos a tais pedagogias, como Marise Ramos e Dermeval Saviani. É verdade. No entanto, como uma descrição dos discursos no viés foucaultiano não se confina em palavras-mestras, mas vai “[...] em busca das regularidades que funcionam tal qual as leis que governam as dispersões dos enunciados que compõem esses discursos” (VEIGA-NETO, 2014, p. 48), a recorrência frequente à “resolução de problemas” no currículo *Politécnico* nos conduz a considerar que esse texto pertence à mesma formação discursiva dos parâmetros anteriores e posteriores. Aliás, para legitimar a própria caracterização politécnica, o texto anuncia que o seu gradeamento curricular “[...] traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança de uma realidade” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

Como componente pertencente a um currículo de concepção moderna, a Geografia se impôs com naturalidade numa materialidade didático-pedagógica em que os ideais de progressos alcançados por meio da ciência, da técnica e da razão se coadunam aos mais nobres valores do pensamento autônomo, da liberdade, da emancipação político-social e da cidadania (SILVA, 1995). Portanto, nada de novo sob o sol dos parâmetros curriculares gaúchos. Talvez o fato novo seja, no entanto, o modo como esses ideários se hibridizaram à pedagogia das competências, engendrando assim um enfoque em que ser “competente” pressupõe que o

sujeito se constitua na soma global dessa multiplicidade de fatores. Todavia, muito além desses caracteres de inspiração humanística e iluminista, deve-se frisar que o indexador de validação de uma disciplina escolar está acoplado à potência de “resolver problemas reais” que essa transporta, de modo que o estudante instituído ao final do processo será classificado e avaliado conforme parâmetros utilitaristas e pragmáticos. Conseqüentemente, todas as intenções de uma “pedagogia da autonomia” no interior dos currículos do Estado do Rio Grande do Sul nada mais são do que liberdades reguladas, que produzem “[...] regimes de identidade que são ao mesmo tempo princípios de exclusão” (EWALD, 1984, p. 96). Porque, no fim das contas, aprender Geografia só se justificaria pelo fato de ela, de algum modo, ajudar na prototipagem de alunos competentes.

Por um ensino de Geografia incompetente

Discurso ordenado, com pontos de partida e chegada cimentados de antemão. Inteligibilidade curricular preponderante, tomando como paradigma a pedagogia das competências. Atitude de aprendizagem permanente, capitaneada pela resolução de problemas. Identidade flexível, impressa pelas demandas da contemporaneidade do capitalismo. Ensino de Geografia como um ponto de convergência de todos esses processos, em que seus conceitos são medidos e validados através de um teor de aplicabilidade e utilidade. Esse é o cenário que está diante do nosso trabalho pedagógico. Perante ele, alguém perguntaria: daqui para frente, como proceder?

Pensando com Foucault (1995), para o qual não interessaria uma Teoria Geral do Poder, mas sim a sua identificação na microfísica das relações, seria contraditório encerrarmos este artigo com uma lista de indicações para “enfrentar” ou “adaptar-se” às normativas curriculares que foram feitas no decênio precedente do Rio Grande do Sul. O que a perspectiva foucaultiana nos deixou de legado foi um conjunto de operações metodológicas a partir das quais poderíamos desprender-nos do presente e observá-lo de fora, conjecturando um trabalho crítico sobre as verdades a partir das quais as identidades são prototipadas e, posteriormente, fixadas. Dessa forma, ao identificarmos discursivamente nas propostas gaúchas uma subjetividade-padrão, operacionalizada pelo currículo por competências, estaríamos aplainando o terreno para discutir como o neoliberalismo vem dando sinais evidentes de que já se entranhou com folga nos modos como nos pronunciamos sobre ensino e aprendizagem. A prova desse fenômeno é que mesmo uma proposta revolucionária e à esquerda como o *Ensino Médio Politécnico* se organiza

justamente pela sua consonância direta e apropriada com os arranjos produtivos contemporâneos.

Ao procedermos acerca do neoliberalismo como se ele fosse uma mera política econômica cujo centro é o Estado Mínimo, os representantes mais célebres seriam Ronald Reagan e Margaret Thatcher e o marco ideológico é o Consenso de Washington, estamos obliterando o fato principal de que esse pensamento tem como objetivo maior a elaboração de estratégias que podem tornar o Estado mais empresariado e a serviço do mercado (FOUCAULT, 2008). Um Estado que, imbuído da tarefa de tornar o jogo econômico amplo e eficiente, realiza cálculos e prognósticos, engendra a produção de jogadores e fiscaliza a competição entre eles. Um Estado que fomenta o alargamento do modelo empresarial a todas as instâncias da sociedade e que, por tabela, investe no empreendedorismo (DARDOT; LAVAL, 2016). E é nesse movimento que a escola se transforma na *menina dos olhos* do neoliberalismo, posto que ela é o lugar em que se poderia manufaturar subjetividades flexíveis e competentes. Nesse sentido, ao configurar seus currículos “oficiais”, parece não ser surpresa a maneira como o Estado expressa sua concepção didático-pedagógica. A novidade é que, ao valer-se de valores subjacentes à pedagogia da autonomia e referenciando-se ao lado de autores e conceitos das teorias educacionais críticas, pode passar despercebido ao analista desatento como o projeto neoliberal está em curso no âmbito da educação.

Para o ensino de Geografia, o desafio é monumental. Os currículos, à esquerda e à direita, parecem ser ritmados por notas semelhantes, de modo que o lugar ideológico não importa, pois parece que só há um único discurso a defender. Onde vamos nos enganchar politicamente? Em contrapartida, a maneira como as categorias geográficas vêm sendo perspectivadas pelos parâmetros curriculares nos impõe uma ideia que compete aos professores, ao fim e ao cabo, somente guiar seus alunos no individualismo dos seus projetos de vida, tornando-os bons competidores na arena da economia de mercado. Se é esse cenário com o qual compactuamos, não há mais nada a fazer a não ser executar os princípios pedagógicos circunscritos às propostas curriculares oficializadas pela racionalidade estatal. Só na última década, o Rio Grande do Sul nos preceituou quatro delas. Qualquer uma será de boa serventia, porque todas elas foram construídas sobre a base pragmática do mundo do mercado.

No entanto, se quisermos defender o ensino de Geografia com outras armas e, de modo capilar, nos defendermos do seu *dicionário de ideias prontas*, será necessário aceitarmos que a resposta para o cotidiano das nossas angústias pedagógicas não será proveniente de um lugar institucionalmente superior nem, tampouco, da disponibilidade de uma teoria pedagógica

suprema e evidenciada em processos de laboratório. E que, da veiculação curricular à realidade de cada sala aula, acontecem inúmeros processos de recontextualização pedagógica, política e cultural, de forma que não há isomorfia entre prescrição documental e prática docente. Nessa tessitura, o mais aconselhável parece ser tomar parâmetros curriculares como aqueles elaborados no Rio Grande do Sul como parte do “[...] inferno que já está aqui, no inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos” (CALVINO, 1990, p. 71). Para viver nesse inferno, lembremos das palavras de Marco Polo dirigidas a Kublai Khan, nas *Cidades Invisíveis*:

Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (CALVINO, 1990, p. 71).

Mas como entender pedagogicamente, em meio ao inferno, o que *não é* inferno? Sem garantias de nenhuma ordem metafísica ou empírica, arriscamos dizer que essa tarefa irá pressupor uma atividade filosófica indispensável, em que a crítica sobre o pensamento driblará a linha de força das oficializações curriculares, compreendendo suas prerrogativas e os limites que elas impõem ao professor. O ensino de Geografia poderá ser despojado da soberania do método universal de transmissão e mediação do conhecimento, cujas pretensões emancipatórias estão sob a égide de estratégias de fabricação empresarial. O docente não pretenderá menos do que a senhoria do seu trabalho pedagógico, falando em Nome Próprio e prospectando a didática da autoria, aventada pela potência de ensinar e o desejo de produzir uma aula nova em sentido, acontecida em multiplicidade, contingente na sua criação.

Referências

ABREU, Marisa. Lições do Rio Grande Referencial Curricular para as escolas estaduais. In: ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Lições do Rio Grande: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Referencial Curricular. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

AQUINO, Julio Groppa. *Educação pelo arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORREA, Roberto Lobato (orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

Signos Geográficos, Goiânia-GO, V.2, 2020.

COSTELLA, R. Z. Competências e habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 225-240, jan.-jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/23262/18279>. Acesso em: 10 ago. 2020.

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

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Lições do Rio Grande*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2011.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Reestruturação curricular Ensino Fundamental e Médio*. Porto Alegre: Departamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação, 2016.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Referencial curricular gaúcho: Humanas*. Departamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação, 2018.

EWALD, François. O fim de um mundo. In: ESCOBAR, Carlos Henrique de. *Michel Foucault (1926-1984) - O dossier: últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1984.

FERRAZ, A. P. C.; BELHOT, R. V. Taxinomia de Bloom: revisão teoria e apresentação das adequações do instrumento para definição dos objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, jul-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

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

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

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

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

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

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HAESBAERT, Rogério. *Viver no limite: território e multi/transteritorialidade em tempos de in-segurança e contenção*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MACEDO, Lino de. Competências na educação. IN: ESTADO DE SÃO PAULO. *Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio: documentos de apresentação*. São Paulo: SE, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VYGOTSKY, Lev. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Bruno Nunes Batista

Professor na Universidade Federal de Pelotas, no Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia. Doutor e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dentre suas publicações mais recentes, destacam-se os livros *Ensino de Geografia: estudos foucaultianos* (Editora Espaço Acadêmico) e *Na Sala de Aula de Geografia* (Editora Criação).
Endereço: R. Almirante Barroso, 1202, Centro, Pelotas, RS. CEP 96010-280
E-mail: brunonunes.86@hotmail.com

Recebido para publicação em 21 de maio de 2020.
Aprovado para publicação em 04 de agosto de 2020.
Publicado em 13 de agosto de 2020.