

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DISCIPLINAR E A GEOGRAFIA ESCOLAR

Larissa Romana de Oliveira Araujo¹, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2561-4805>

Letícia Alves Pessanha², Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4920-5061>

Victoria Vicente Rodrigues Lopes³, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4909-4047>

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil, *

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil**

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil***

Artigo recebido em 06/02/2023 e aceito em 06/06/2023

Publicado Out/2023

RESUMO

O presente trabalho é fruto das discussões realizadas no curso “Espaço, Corpo e Poder”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEO/ UERJ). O objetivo deste artigo é reconhecer a participação da Geografia escolar na prática pedagógica disciplinadora por meio de uma reflexão sobre o ensino de Geografia no Brasil. A principal referência utilizada neste trabalho é a obra “Vigiar e Punir: nascimento da prisão”, de Michel Foucault, publicada originalmente em 1975 e traduzida para a Língua Portuguesa em 1987. Nesse sentido, a presente proposta apresenta um debate inicial sobre essa discussão, expondo ideias foucaultianas e de outros autores que trataram sobre as interseções entre Geografia, Educação e poder disciplinar.

Palavras-chave: Geografia escolar; poder disciplinar; educação.

DISCIPLINARY PEDAGOGICAL PRACTICE AND SCHOOL GEOGRAPHY

ABSTRACT

This paper is the result of discussions held in the course “Space, Body and Power”, within the scope of the Graduate Program in Geography at the State University of Rio de Janeiro (PPGEO/ UERJ). The objective of this article is to discuss the participation of school Geography as a discipline that maintains disciplinary power relations in Basic Education schools.. The main reference used is the book “Discipline and Punish: the birth of the prison”, by Michel Foucault, originally published in 1975 and translated into Portuguese in 1987.

* Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Colégio Pedro II, Departamento dos Anos Iniciais. E-mail: larissaromana1@gmail.com

** Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da rede estadual do Rio de Janeiro e da rede municipal de Macaé – RJ. E-mail: leticiapessanharj@gmail.com

*** Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: lopesvvr@gmail.com

In this sense, this proposal presents an initial debate on this discussion, exposing ideas from Foucault and other authors who dealt with the intersections between Geography, Education and disciplinary power.

Keywords: School Geography; disciplinary power; education.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DISCIPLINAR Y GEOGRAFÍA ESCOLAR

RESUMEN

Este artículo es el resultado de discusiones realizadas en el curso “Espacio, Cuerpo y Poder”, en el ámbito del Programa de Posgrado en Geografía de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (PPGEO/ UERJ). El objetivo de esta investigación es discutir la participación de la geografía escolar como disciplina que mantiene relaciones de poder disciplinar en las escuelas de Educación Básica. La referencia principal utilizada en este trabajo es la obra “Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión”, de Michel Foucault, publicada originalmente en 1975 y traducida al portugués en 1987. Se entiende que vincular la geografía escolar a la investigación sobre el poder disciplinario de Michel Foucault es una amplia e interesante posibilidad de estudio. En ese sentido, esta propuesta presenta un debate inicial sobre esta discusión, exponiendo ideas de Foucault y de otros autores que se ocuparon de las intersecciones entre Geografía, Educación y poder disciplinario.

Palabras clave: Geografía escolar; poder disciplinario; educación.

INTRODUÇÃO

O presente artigo consistiu em reconhecer a participação da Geografia escolar na prática pedagógica disciplinadora por meio de uma reflexão sobre o ensino de Geografia no Brasil. A principal referência utilizada neste trabalho é a obra “Vigiar e Punir: nascimento da prisão”, de Michel Foucault, publicada originalmente em 1975 e traduzida para a Língua Portuguesa em 1987. O livro é organizado em quatro partes, que são: Suplício; Punição; Disciplina e Prisão. Este artigo concentra suas discussões na terceira parte, a qual é dividida em três capítulos, nos quais Foucault reflete sobre os corpos dóceis, o bom adestramento e o panoptismo nas instituições.

De acordo com Foucault (1999), o poder disciplinar dispõe minimamente de três instrumentos simples, porém eficazes: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Todos estão presentes na escola, que é um espaço pensado para vigiar, hierarquizar e recompensar, exatamente nos moldes que contribuem sobremaneira para o sucesso do poder em questão. A ordenação em fileiras, a organização de um espaço serial, toda a repartição dos indivíduos e as suas localizações são funcionais, tendo o corpo como objeto.

Diante da importância da educação, do potencial transformador da escola, em observância do quanto relevante tornou-se o controle dos corpos para o exercício da dominação, percebe-se a pertinência

da discussão iniciada neste escrito. Uma exploração inicial de um tema que precisa ser discutido com vistas a desnudar uma escola que serve como uma das principais ferramentas da maior função do poder disciplinar: o adestramento.

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é discutir a participação da Geografia escolar enquanto disciplina mantenedora das relações disciplinares de poder nas escolas de Educação Básica. Com intuito de alcançar tal finalidade, partimos da hipótese de que, na teoria e em uma realidade idealizada, a Geografia é uma disciplina cujas discussões contribuem para transformação social. No entanto, a sua prática pedagógica no interior das escolas brasileiras revela a manutenção das relações hierárquicas de poder e promoção de um discurso dominante.

A fim de atender ao objetivo proposto, o presente texto está organizado em três seções. A primeira discute os instrumentos escolares do poder disciplinar baseados nas ideias foucaultianas; a segunda apresenta um breve histórico da geografia escolar no Brasil, trajetórias e diferentes objetivos ao longo do tempo. Por fim, a terceira discute a expressão do poder disciplinar no ensino de Geografia, as práticas pedagógicas disciplinadoras e as contribuições da Geografia escolar para este movimento no país.

Os procedimentos metodológicos consistiram na leitura e análise da obra “Vigiar e Punir”, anteriormente mencionada, bem como de autores que relacionaram, em suas pesquisas, as obras de Michael Foucault ao ensino de Geografia, como Batista (2017; 2019). Também foram analisadas referências as quais tratam sobre a história da Geografia escolar e o ensino da disciplina na contemporaneidade, bem como marcos legais da educação brasileira.

INSTRUMENTOS DO PODER DISCIPLINAR NA ESCOLA

O poder disciplinar como apresentado e estudado por Michel Foucault pode se constituir em um mecanismo eficaz de controle dos corpos na sociedade. Dentro desse contexto, torna-se um poder por vezes invisível que fabrica sujeitos disciplinados, dóceis, úteis e obedientes.

Sendo assim, o texto a seguir inspirado as ideias do autor supracitado, um estudioso da temática do poder, da história da penalidade e da sexualidade. Como contribuição principal para a discussão estabelecida nesse trabalho citamos “Vigiar e Punir”, livro publicado originalmente em 1975, no qual o filósofo dedica uma de suas quatro partes à Disciplina como forma de dominação e de poder, que fabrica os chamados “corpos dóceis”.

Este poder reuni técnicas minuciosas, como a arte das distribuições dos indivíduos no espaço. A disciplina requer muitas vezes, o encarceramento, através da cerca, dos colégios e dos quartéis, são alguns exemplos, como também o são as localizações funcionais, os espaços úteis. Além do controle das atividades, através do horário, de um controle ininterrupto para um tempo totalmente útil.

Na organização das gêneses e na composição das forças, Foucault sugere a participação da escola como “um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 1999, p. 140). Nesse sentido, a instituição escolar é planejada a fim de que por meio do uso do poder disciplinar e suas técnicas e instrumentos, se alcance o objetivo geral da obtenção de corpos dóceis e úteis à sociedade.

Nas escolas, assim como diversas outras instituições, o controle disciplinar é mantido e exercitado. O estudo de Foucault nos permite analisar a escola como um espaço de produção de disciplina e saber, onde esse é instaurado e aceito. Podemos dizer que, na escola, “ser disciplinado” compensa, pois nessa instituição, fica claro o jogo de recompensas e honras. Esse jogo de premiações ao bom aluno disciplinado tem dois efeitos, que são distribuir os estudantes conforme suas habilidades e seu comportamento e exercer sobre os alunos o mesmo modelo, para que todos sejam dóceis e úteis. Na escola, todos têm que se parecer. (CRUZ; FREITAS, 2011, p. 41).

A maior função do poder disciplinar é o adestramento e para o seu sucesso, deve-se empregar três instrumentos simples, a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Esses instrumentos podem ser observados na educação e o ambiente escolar se constitui enquanto instituição disciplinar, a partir da disciplinarização dos saberes escolares até a utilização precisa de cada um dos instrumentos desse poder apresentados, a vigilância, a sanção e o exame.

Nessas instituições, a vigilância, a sanção e o exame se fazem presentes e atuantes. “A escola vigia e normaliza através dos dispositivos disciplina res, o tempo, o espaço e o movimento dos alunos e alunas, dos professores e professoras e dos saberes, criando e fabricando sujeitos que possam dar conta das muitas e complexas exigências sociais.” (VALONES, 2003, p. 49). A disciplina enquanto modalidade de exercer poder, através de suas técnicas permite que os indivíduos se tornem simultaneamente objetos e instrumentos do seu exercício. Isso se apresenta nos espaços escolares, onde todos estão sob alguma forma de dominação, vigilância e controle (FOUCAULT, 1999; VALONES, 2003).

Nessa trilha de pensamento, observamos os instrumentos da vigilância hierárquica, que tem a capacidade de transformar todos nós em fiscais uns dos outros, podemos observar isso, quando um aluno que é representante dos demais, também deve vigiar as atitudes dos colegas enquanto a professora estiver fora da sala de aula. Além disso, podemos constatar, no ambiente escolar, o emprego cada vez maior de câmeras de vigilância.

Neste sentido, todos participamos como objetos e como agentes dos instrumentos do poder disciplinar. No caso da sanção normalizadora, as punições são sutis, micropenalidades, como por exemplo, se o aluno chegou atrasado para a aula, então ele não poderá assistir a mesma, ou ele só poderá sair para o intervalo se copiar todo o conteúdo e terminar as atividades. A punição normaliza, cria os ditos normais, os dentro da norma, aqueles que desviam recebem a sanção, uma correção. Contudo, este sistema é duplo, funciona por meio da gratificação-sanção, por isso, quando se age dentro das normas existem recompensas, em caso contrário, se estabelece a punição.

No que se refere aos instrumentos do poder disciplinar, o exame é o centro do controle normalizador e vigilante, ao qualificar, classificar e punir, dotando de visibilidade os indivíduos submetidos ao mesmo. A escola se transformou em uma máquina de exame, ininterruptamente durante toda a passagem do aluno pelos espaços escolares, é a prova que valida a sua aptidão.

O exame proporciona a possibilidade de consolidar o estudante como objeto descritível, segundo seus saberes formais, de conteúdos disciplinares, mantendo toda a sua evolução escolar, de domínio de conteúdos/assuntos científicos específicos sobre um saber e olhar permanente e permite a formação de descrição de grupos, por meio de um sistema comparativo. A aplicação de exames não garante que o aluno tenha de fato aprendido, já que na sociedade disciplinar, o “acerto” é digno de recompensa, neste sistema de troca e recompensa ininterrupto, nota-se que o aluno, sujeito da avaliação, busca por diversas vezes, aprender para obter essa gratificação, encontrada na escola como nota. O fim do aprendizado torna-se, então, a nota e não o conhecimento de fato. (CRUZ; FREITAS, 2011, p. 45).

Para Foucault (1999), o indivíduo é uma existência produzida por essa forma de poder denominada de disciplina. Podemos sugerir que a escola, assim como outros espaços na sociedade, desempenha papel *sui generis* nessa engrenagem.

A fragmentação e categorização das disciplinas escolares, assim como o próprio processo de transformação dos saberes escolares em disciplinas são resultados de processos sociais, todas elas foram inventadas, e participam do processo de controle dos corpos, da produção social dos sujeitos e dos corpos dóceis e úteis. Diante disso, com a geografia não será diferente. À vista disso, se faz necessário compreender brevemente a história dessa disciplina específica para por fim, estabelecer suas interseções com o poder disciplinar na escola brasileira.

BREVE HISTÓRICO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

A geografia escolar manifesta marcas de seu desenvolvimento no Brasil em períodos anteriores a sua institucionalização nas Universidades na década de 1930, sendo possível reconhecer aspectos do conhecimento geográfico já no período colonial na missão civilizatória da Companhia de Jesus, em que se tinha a necessidade de catequizar os indígenas e, também educar a elite do país. Os Jesuítas, de acordo com Oliveira (2004), foram responsáveis por desenvolver um sistema educacional que fornecia às classes dominantes uma educação clássica e humanista, seguindo o ideal europeu da época. Dessa forma, os Jesuítas reproduziram no Brasil o espírito da Idade Média, obtendo o que seria uma “educação homogênea” ao transmitir uma mesma língua, uma mesma religião e uma mesma visão de mundo.

Em um contexto de Independência do Brasil, começa a emergir uma preocupação com o ensino primário público e gratuito para os cidadãos brasileiros. A criação do Imperial Colégio de Pedro II em 1837 refletiu bastante este cenário, no qual adotou-se o modelo vigente na França, onde o ensino secundário e o ensino superior eram estruturados na forma de cursos visando a preparação profissional. A Geografia, com caráter de disciplina, passou a integrar o currículo escolar da instituição e caracterizava-se, de acordo com Pinheiro (2003), pela enumeração e descrição de lugares e pelo estímulo ao amor à pátria por meio dos seus aspectos naturais. Sobre isto, Rocha (2000) fala que o ensino de geografia possuía uma orientação clássica, sendo uma geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica e totalmente distante da realidade dos alunos.

Nos primeiros anos do século XX, verifica-se um crescente interesse em trabalhos geográficos no país que iriam influenciar o ensino de geografia. Podemos destacar a importante contribuição de Delgado de Carvalho (1884-1980), como professor do Colégio Pedro II, uma de suas importantes contribuições para o ensino de Geografia foi à publicação de seu livro *Metodologia do Ensino Geográfico: Introdução aos estudos de Geografia Moderna* em 1925. Carvalho criticava a memorização de nomenclaturas e acidentes geográficos como a principal característica da geografia em sala de aula. Os trabalhos de Everardo Adolpho Backheuser (1879-1951) também tiveram papel fundamental no ensino de Geografia. De acordo com Vlach (2013), Everardo defendia o desenvolvimento de uma geografia moderna, sendo uma de suas preocupações a manutenção da unidade da pátria, no qual o ensino primário deveria traçar o caráter de cada cidadão e assegurar a unificação nacional.

A década de 1930 é considerada um marco para a história brasileira e verifica-se que mudanças ocorreram na sociedade brasileira através das medidas socioeconômicas e políticas adotadas. Essas

transformações ocorridas na sociedade brasileira deram estímulo ao desenvolvimento das ciências sociais, dentre elas a Geografia. Somente a partir desta década que a geografia se institucionaliza no ensino e na pesquisa, sendo até este período um ensino baseado na memorização de uma grande quantidade de aspectos geográficos do território. A modernização do ensino de Geografia ocorreu baseada nos princípios positivistas, adotando principalmente o discurso de neutralidade científica. Embasadas nas ideias de Vidal de La Blache, a Geografia Brasileira que se desenvolveu neste período pregava o mesmo discurso de ciência neutra e apolítica. Essa neutralidade proveniente de uma matriz positivista, de acordo com Vesentini (1992), atendia muito bem às características do contexto de industrialização e urbanização brasileira e, assim, os processos de escolarização contribuíram para com o discurso progressista e de modernização do país. Dessa forma, a geografia que se apresenta na escola neste período se constitui, de acordo com Straforini (2008), de conteúdos tratados de forma superficial, fragmentados e sem relação com a realidade. Grande parte das mudanças no ensino de Geografia no Brasil estão relacionadas às reformas realizadas no ensino de forma geral. Com isto, torna-se importante abordar brevemente como essas reformas contribuíram para o desenvolvimento da Geografia escolar.

A Reforma Francisco Campos, consolidada pelo Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932, implantou a duração de sete anos para o ensino secundário, sendo o ensino fundamental (de 1ª à 5ª série), na qual a geografia tornou-se obrigatória em todas as séries e, o ensino complementar (de 1ª à 2ª série) como pré-requisito para o ensino superior. Em 1942, implementa-se a Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino, assim como o discurso ideológico forte na Era Vargas, defendia a proposta de educar para a pátria. De acordo com Bittar e Bittar (2012) a reforma estabeleceu o ensino técnico profissional e manteve o caráter elitista do ensino secundário. A geografia aparece como disciplina obrigatória no curso ginásial, sendo ensinada na 1ª e na 2ª série Geografia geral e, na 3ª e 4ª série Geografia do Brasil. Já nos cursos clássicos e científicos verifica-se uma repetição do currículo de geografia do ginásio. A reforma definiu que no ensino de história geral e de geografia geral, deveriam ser postas em evidência as correlações de uma e outra, e o mesmo deveria ser feito com a história do Brasil e a geografia do Brasil. A reforma também previa a inclusão da educação moral e cívica nas disciplinas de história e geografia do Brasil nos cursos clássicos e científicos.

Terminada a ditadura Vargas, foi editada a quarta Constituição republicana (1946), essa reafirmou o direito de todos à educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. De acordo com Bittar e Bittar (2012) a Constituição de 1946 previu, pela primeira vez, a elaboração de uma lei específica para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que viria a ser aprovada apenas

em 1961. As leis educacionais nos anos de 1960 foram desenvolvidas em um contexto político de uma forte reação conservadora e tecnicista. Com o golpe de Estado de 1964, de acordo Pinheiro (2003), foi aplicada o método industrial taylorista no ensino. Este modelo de educação conduzia a produção de um saber utilitário, fragmentado e desprovido de sentido para o homem. De acordo com o autor, este modelo acabou servindo como instrumento ideológico, sendo a preocupação não de propagar o conhecimento e, sim de controlar as massas. A fim de realizar esse controle, as mudanças que ocorreram na ditadura militar desvalorizaram a área de Ciências Humanas e afetaram diretamente o ensino de Geografia.

A Lei 5.692 de 1971 promulgada no regime do ditador Emílio Garrastazu Médici deu início ao processo de reorganização do ensino brasileiro. Com o intuito de diminuir a demanda sobre o ensino superior, a reforma atribuiu um caráter “profissionalizante” ao ensino médio, isto é, de acordo com Bittar e Bittar (2012) acabava-se com o ensino médio de caráter formativo com base humanística, para fornecer uma profissão “aos jovens que não pudessem ingressar na universidade”. A respeito do ensino de Geografia, Conti (1976) aborda que o declínio da Geografia e da História nas escolas brasileiras é anterior à Lei da Reforma, tendo início com a introdução dos Estudos Sociais. Segundo o autor,

Os Estudos Sociais correspondem a um setor do currículo, cujo conteúdo é difuso e mal determinado, discutindo-se até mesmo se se trata de uma área de estudo ou de simples disciplina. Ora aparecem como sinónimo de Geografia Humana, ora usurpam o lugar das Ciências Sociais ou da História ou, então pretendem se impor como uma espécie de aglutinação de todas as ciências humanas. (CONTI,1976, p.58).

Com o intuito de fortalecer essa área de estudo, Pinheiro (2003) aponta que foi criado no final da década de 1960 o curso superior em Estudos Sociais, visando a formação de professores polivalentes para atuarem no ginásio. Isto resultou no declínio acentuado do ensino da Geografia e da História em nível superior, atingindo, desta maneira, o objetivo de minimizar a importância das Ciências Humanas na Educação Geral. Tais consequências também atingiram a educação básica, no qual o ensino de Geografia teve a carga horária diminuída em muitas escolas e séries, sendo a disciplina diluída em Estudos Sociais (Pinheiro, 2003). Destituído de uma reflexão crítica da realidade, Conti (1976) já apontava que o professor acabava propagando a ideia harmoniosa da sociedade, fazendo crer aos alunos que existia igualdade de oportunidades para todos. Os Estudos Sociais vigoraram até 1986, conforme explica Pizzato (2001), exercendo seu objetivo de preparar ideologicamente os jovens e adolescentes, por meio de conteúdos que serviam para mascarar a realidade do sistema repressivo.

Já na década de 1980, em um contexto de redemocratização do país, terceira revolução industrial e, juntamente com a globalização, de acordo com Vesentini (2009) ocorreram mudanças no quadro da

educação e do ensino de geografia. Sendo assim, Pinheiro (2003) fala que os anos de 1986 até os anos de 1990 consistiram em um período de intenso debate para a Geografia brasileira a respeito de novas propostas curriculares elaboradas para o exercício da disciplina no ensino fundamental e médio. De acordo com o autor, os pressupostos norteadores das propostas estavam baseados nas perspectivas de geógrafos do movimento da Geografia Crítica. Pinheiro (2003) explica que começa a se pensar no caráter de um ensino de geografia que promova a reflexão crítica sobre a realidade. Tendo como principal contribuinte o pensamento marxista, a Geografia se afasta do discurso de neutralidade científica. No entanto, segundo Straforini (2008), a Geografia Crítica que se instalou no ensino não conseguiu romper com a característica conteudista da escola. Para o autor, é impossível o ensino de uma geografia crítica em uma prática educativa tradicional.

Percebemos ao longo desse período histórico o quanto o ensino de geografia esteve ligado ao desenvolvimento capitalista e como ela foi utilizada como uma ferramenta de propagação de uma ideologia patriótica e nacionalista. Esse controle proposital tardou o desenvolvimento da Geografia como uma ciência que põe em evidência as relações homem-natureza, assim como as estratégias de controle do espaço. A Geografia herdou ao longo deste período de sua construção o legado e a característica de uma disciplina enciclopédica e desvincilhada da realidade do aluno. Legado este que, mesmo a partir do final do século XX e no XXI com a introdução da Geografia Crítica, ainda têm sido tarefa difícil de ser superada.

A PRÁTICA DISCIPLINAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O termo disciplina pode assumir duas denotações no âmbito escolar. O primeiro, único até o fim do século XIX, se refere à “vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso” (CHERVEL, 1990, p. 178). Nessa perspectiva, a disciplina está associada ao poder disciplinar exercido pela escola a fim de regular a ação dos corpos através da vigilância, seguida pela recompensa ou punição (FOUCAULT, 1999). Embora antigo, o significado continua presente no cotidiano escolar hodierno, em que os comportamentos não condizentes com o padrão são repreendidos. A escola exerce o poder disciplinar no interior dos conteúdos curriculares, entre eles, os de Geografia.

O segundo significado, surgido após a Primeira Guerra Mundial (GONÇALVES, 2011) designa área do conhecimento, aquilo que se ensina ao estudante, sinônimo de matéria (CHERVEL, 1990). Tal qual a Matemática, a História e a Língua Portuguesa, no Brasil, a Geografia é um componente curricular

obrigatório em parte dos anos de escolaridade. De acordo com Matos (2016, p. 117), “a relação entre os significados do termo disciplina não são meras coincidências, pois em sua origem foi empregado no sentido de disciplinarização do processo de aprendizagem, de normatização do mesmo”. Não podemos, dessa forma, desatrelar este sentido ao significado de disciplina enquanto uniformização, regulamentação, uma vez que a disciplina na forma de conteúdos escolares conduz ao direcionamento dos saberes a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelos estudantes.

A existência de uma hierarquização entre as disciplinas pressupõe uma maior relevância de umas em detrimento de outras e demonstra uma relação de poder estabelecida na escola. A valorização de habilidades relacionadas à leitura, à escrita e ao cálculo, em contrapartida às competências artísticas, por exemplo, apontam para uma discrepância entre os campos de conhecimento. Nesse sentido, a Geografia encontra-se em segundo plano, tal como outros conhecimentos da área de humanidades. Essa relação de poder reflete a realidade da própria sociedade, na qual as carreiras associadas às ciências exatas, como as engenharias, e às ciências biológicas, a exemplo da medicina, são enaltecidas. Por outro lado, carreiras que envolvem a expressão artística, tal qual a dança e a música, são estereotipadas como inconstantes e “sem futuro”.

Para reconhecer a participação da geografia escolar na prática pedagógica disciplinadora, além de conhecer os dois significados atribuídos ao termo disciplina, é preciso, sobretudo, identificar quem são os agentes envolvidos na relação disciplinar. Alves (2013), inspirado no pensamento foucaultiano, afirma que nenhuma relação está isenta de poder. Desse modo, “a escola, como lócus de transmissão, troca e confronto de saberes, traduz-se num lugar onde o poder transita continuamente” (VALONES, 2003, p. 45), tanto hierarquicamente entre os funcionários, quanto verticalmente entre professores e alunos.

Foucault (1999), ao tratar sobre o panoptismo, questiona se devemos nos admirar com a semelhança entre prisões e algumas instituições, entre elas a escola. O modelo do panóptico, que conta com um vigilante em uma torre central e os vigiados dispostos ao redor, é reproduzido nos procedimentos de controle exercidos no ambiente escolar. O professor, em posição de destaque, é qualificado não só para ensinar, mas também para regular a ação dos estudantes a fim de, teoricamente, obter um melhor resultado de aprendizagem. Sendo assim, sentar-se corretamente na cadeira, evitar conversa paralela com os colegas e vestir-se adequadamente com o uniforme são posturas típicas de alunos com bom comportamento. Além do professor, outros funcionários da escola exercem o poder disciplinar, aplicando medidas de punição aos que transgredirem as regras.

Aqueles que sofrem a ação do poder disciplinar e reorganizam suas ações a partir dele são considerados sujeitos. Eles são consequência do que se faz deles por meio das relações de poder, aquele que se sujeita ou é assujeitado (BATISTA, 2019). Para Silva (1995, p. 248-249), o sujeito trata-se “de uma construção social e histórica, contingente, característica de uma época histórica específica. [...] Sua apresentação como essência esconde o processo de sua manufatura”. Os sujeitos são intencionalmente moldados pela disciplina, que, na escola, manifesta-se como reflexo das demandas sociais externas. Nesse âmbito, a disciplina não é exercida somente por intermédio das regras sobre o comportamento dos corpos, mas também se faz presente no interior dos currículos escolares, diluídas nos conteúdos transmitidos aos estudantes.

A geografia escolar, ao longo de sua trajetória, contribuiu para construção do sujeito ideal no modelo de sociedade vigente. A Geografia serviu, em diferentes níveis de acordo com o tempo histórico, para inculcar nos alunos o sentimento de pertencimento à nação, o amor pela pátria, a responsabilidade pelos impactos globais e a possibilidade de mudança para o futuro. O estudo aprofundado de documentos históricos relativos ao ensino de geografia permite compreender como a disciplina se dedicou a incumbir ao aluno a tarefa de transformar a realidade, como mostra a pesquisa feita por Batista (2019). O autor investigou as edições do Boletim Geográfico, publicação do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) entre 1943 e 1978, os quais apresentavam na seção “Contribuições ao ensino” discussões sobre aspectos da geografia escolar. Conduzido pela questão “que tipo de sujeito o ensino de Geografia deveria forjar?”, o autor concluiu que esse componente curricular colaborou, em linhas gerais, para a integração dos alunos à sociedade, para o desenvolvimento de hábitos e comportamentos desejados e para o comprometimento enquanto cidadãos do mundo, isto é, engajados nas intervenções sobre o planeta.

A análise de outros documentos também mostra a missão geográfica de integrar socialmente os educandos. Um exemplo é a súmula das aulas de Noções de Didática Especial de Geografia, ministradas pelo professor Maurício Silva Santos, no Curso de Informações Geográficas ofertado pelo IBGE aos professores de Geografia do ensino secundário em 1961, no período de férias escolares. No texto, é mencionada a dupla função do professor de Geografia: educar e informar. A essência do seu trabalho seria forjar cidadãos úteis à comunidade, de modo que a Geografia seria um meio para levar os educandos a esse objetivo. Logo, o ensino de geografia não teria um fim em si mesmo, mas sim contribuiria para um espectro maior, o de educar integralmente o sujeito.

Nessa perspectiva, o professor não poderia se omitir do dever de preparar os estudantes para a comunidade, pois estaria formando “monstros sociais” ou desajustados. Nesse ponto, a disciplina está

incisivamente inserida. De acordo com Foucault (1999), as disciplinas são, em linhas gerais, “técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (p. 179). No intuito de incutir nos estudantes os conhecimentos necessários, ensiná-los o comportamento adequado e, em certa medida, homogeneizá-los, o poder disciplinar é exercido através das aulas de Geografia.

Foucault (1999) salienta que as disciplinas buscam fazer com que seus efeitos sejam levados ao máximo de intensidade e extensão. Por conseguinte, a ação sobre os educandos refletiria mais amplamente no bom desenvolvimento social. Segundo o autor da súmula do referido curso, a profissão docente deveria ser olhada com respeito pela sociedade, pois sobre ela estava o peso da estabilidade e do progresso de um povo. Ao educador cabia a função de “função de integrar (psicologicamente), ajustar (socialmente) e adaptar (biologicamente) o educando no seu meio” (BRASIL, 1962, p. 15), para tanto, era fundamental o conhecimento de Psicologia da Educação.

O papel redentor associado ao professor, em especial o de Geografia, não é exclusivo da pedagogia do século XX. Batista (2019) defende que a forte carga emocional ainda sombreia o ensino de geografia contemporâneo. A ação individual transformadora em prol dos bens coletivos ainda é um lema nas escolas, o que leva os educadores à posição de subordinados ao poder disciplinar. A relação disciplinar se apresenta de diversas maneiras, escancaradas ou sutis, como na vigilância das câmeras de segurança das salas de aula, nos registros minuciosos no diário de classe e outros documentos, no engessamento dos currículos mínimos, na padronização dos livros didáticos, na carga horária excessiva de regência em detrimento do planejamento, e, mais recentemente, no trabalho remoto/ híbrido, em que não há distinção do tempo/espaço de trabalho e descanso.

A sujeição por meio da disciplina é exercida sobre o educando e, em outra medida, sobre o professor de Geografia. Esse processo está inserido em um discurso dominante, resultado de uma prática histórica a qual limita a manifestação de ideias. Batista (2017), ao exemplificar o discurso na geografia escolar, baseado em Foucault, afirma que “quando alguém pergunta como pode dar uma aula de Geografia, espera que as respostas sejam produzidas de um dado jeito, com objetivos escolhidos a priori” (p. 325). Isso ocorre porque determinados discursos influenciam as práticas pedagógicas, de modo que existe um padrão esperado do professor.

A liberdade do trabalho docente está inserida na lógica de um discurso dominante, que impõe o poder disciplinar de forma diluída. De acordo com Foucault (1999, p. 181), a disciplina

tem que fazer funcionar as relações de poder não acima, mas na própria trama da multiplicidade, da maneira mais discreta possível, articulada do melhor modo sobre as outras funções dessas multiplicidades, e também o menos dispendiosamente possível: atendem a isso instrumentos de poder anônimos e coextensivos à multiplicidades que regimentam, como a vigilância hierárquica, o registro contínuo, o julgamento e a classificação perpétuos.

A sociedade disciplinar exerce seu poder na prática pedagógica justamente por apregoar uma falsa liberdade de expressão. A autonomia é, na verdade, cerceada, e “a liberdade de manifestação só existiria enquanto aparência; por debaixo do véu da liberdade, existiriam inúmeras práticas de interdição que definem o que deve ser dito e escrito. Dessa forma, dizemos aquilo que nos deixam dizer” (BATISTA, 2019, p. 7-8). De maneira sutil, a disciplina esconde os limites impostos cotidianamente aos sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem: os estudantes e os professores.

Nesse cenário, a escola, submersa nas relações de poder, e a geografia escolar, com sua tarefa de integração e transformação, cooperam para a transmissão dos valores vigentes do capitalismo. Foucault (1999) explica que o poder disciplinar está intrinsecamente ligado ao advento do capitalismo, pois a disciplina é o processo pelo qual a força útil do corpo é maximizada, em detrimento da redução da força política. A sociedade capitalista tem na disciplina um conjunto de técnicas e procedimentos capazes de penetrar em todas as instituições, mantendo o funcionamento do sistema. Dessa maneira o poder disciplinar está presente na escola, que por trás de um discurso transformador, acaba por perpetuar desigualdades e contrastes.

Althusser (1980) aponta a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, que são realidades as quais transmitem saberes práticos predominantemente por meio da ideologia. Os aparelhos ideológicos fazem pouco uso da repressão, a qual pode se manifestar de forma atenuada, dissimulada ou simbólica. Enquanto aparelho ideológico, a instituição escolar não fracassa com seus dados desiguais e alarmantes no que tange a alguns grupos de estudantes, pelo contrário, ela é eficaz, uma vez que na lógica do capital as oportunidades não são para todos (BATISTA, 2019). A disciplina leva a docilidade e, conseqüentemente, a utilidade dos corpos, porém não são todos que deverão desenvolver a criticidade e a capacidade de questionar os contrastes sociais.

A reprodução do capitalismo foi o pano de fundo da geografia escolar no decorrer das décadas. Ainda que o interesse de algumas correntes pedagógicas fosse genuinamente de transformação social, o discurso dominante, mergulhado no poder disciplinar, conseguiu sufocar as investidas renovadoras. Prova disso é que até hoje se discute a Geografia da memorização, da “decoreba”, dos conteúdos vazios

de criticidade e discussão. Esse debate não é novidade, pelo contrário, já estava presente nos documentos mencionados anteriormente nessa seção.

A discussão teórica atual aponta para a mudança das práticas de ensino, inspiram para a mudança da prática docente. Entretanto, essas reflexões parecem não impactar a realidade que chega até o chão da escola. O que de fato tem ocorrido é o esvaziamento dos currículos de Geografia, a pressão sobre os cursos de licenciatura, a perseguição ao trabalho docente e à liberdade de cátedra. A questão que fica no ar é se existe um descompasso entre aquilo que é discutido pelos pesquisadores do ensino de Geografia e os gestores da educação.

Uma possibilidade de resposta realista é que esses debates chegam sim aos autores das políticas públicas educacionais, entretanto esses não querem ouvi-los. Enquanto aparelho ideológico do Estado, é preferível que a escola permaneça na inércia de reproduzir desigualdades, de deixar grupos à margem, de não desenvolver a criticidade, mas sim dar respostas prontas. O poder disciplinar é exercido desde a concepção dos documentos educacionais normativos, entre eles o currículo de Geografia. Por essa razão, é mais difícil para o professor de Geografia, dentro de sua sala de aula, propor práticas que subvertam a ordem disciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pode ser considerada um instrumento fundamental de ação política. Com sua função de servir a sociedade, ela atua como o mais importante aparelho do Estado, já que normatiza os instrumentos do poder disciplinar através da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e do exame. Dessa forma, a escola, como uma máquina de ensinar, contribui para o adestramento, isto é, a produção de corpos dóceis e úteis à sociedade. Apresenta-se, portanto, com grande teor ideológico e, a Geografia, como uma disciplina que compõem o currículo escolar, não está isenta neste processo.

A disciplina não é exercida somente por intermédio das regras sobre o comportamento dos corpos, mas também se faz presente no interior dos currículos escolares, diluídas nos conteúdos transmitidos aos estudantes. Com isto, percebemos que, no decorrer da história, o conhecimento geográfico ensinado era limitado às questões superficiais e descritivas que não levavam à reflexão. Ao privilegiar um conhecimento desconexo e acrítico e com um conteúdo enciclopédico, a Geografia mascarou a verdadeira trama política, contribuindo para o desenvolvimento capitalista e para a difusão de uma ideologia patriótica e nacionalista.

A Geografia como disciplina escolar deve possibilitar a formação do aluno, a fim de que este reconheça o mundo em que vive e se perceba como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade e o seu espaço. No entanto, isto não irá ocorrer nos moldes em que a Geografia tem sido trabalhada. As informações e o conhecimento adquirido são instrumentos para o processo de formação dos estudantes e não o objetivo final. Valoriza-se demasiadamente o conteúdo e pouco, ou nada, se importam com a formação integral do aluno.

Não estamos mais em tempos de perceber o aluno como um ser passivo no processo de ensino-aprendizagem. É preciso notá-lo como um ser ativo e crítico que atua na construção de seu próprio conhecimento. É mais do que necessário que a Escola e que a Geografia repense o seu papel na atualidade e deixem de produzir corpos dóceis. Precisamos de uma educação que contribua para a reafirmação e para a construção de novas identidades, assim como para a desconstrução de preconceitos enraizados na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**: Notas para uma investigação. Lisboa: Editorial Presença, 1980. 120p.

ALVES, Fernando Roberto Jayme. A dimensão espacial do poder: diálogos entre Foucault e a Geografia. **Geografia em Questão**, v. 6, n. 1, p. 231 – 245, 2013.

BATISTA, Bruno Nunes. **Ensino de Geografia**: olhares foucaultianos. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019. 188p.

BATISTA, Bruno Nunes. Quando é preciso manter sob vigilância o ensino de Geografia. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 323-339, ago./ dez. 2017.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./ dez. 2012.

BRASIL. **DECRETO Nº 21.241, DE 4 DE ABRIL DE 1932**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 set. 2021.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.51, p.57-73, jun. 1976.

CRUZ, P.; FREITAS, S. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Foucault. **Revista LEVS/UNESP**, Marília, ano 2011, ed. 7, jun. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 288p.

GONÇALVES, Amanda Regina. A Geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 15, n. 905, jan, 2011. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-905.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Curso de Informações Geográficas – 1961. Rio de Janeiro. 1962.

MATOS, Júlia Silveira. Memória e história do ensino das Humanidades: do nascimento do conceito de disciplinas escolares à atual Ciências Humanas. **Momento**, v. 25, n. 2, p. 111-127, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil - 1972 - 2000**. 277f. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PIZZATO, Maria Dilonê. A geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, Florianópolis, v.16, n.32, p 95-137, jul./dez. 2001.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal?. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 245-260.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008. 190p.

VALONES, Neide Maria Alves. **O poder disciplinar na relação pedagógica no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 217. 2003.

VESENTINI, José William. **Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009. 102p.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Ática, 1992. 136p.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. O Ensino de Geografia no Brasil: Uma Perspectiva Histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013. 288p.