



# Como dar uma aula de geografia?

How to give a geography lesson?

**Bruno Nunes Batista<sup>1</sup>**

## RESUMO

Este artigo apresenta as características que vêm sendo consideradas adequadas, desde o início do século XX até a contemporaneidade, para dar uma aula de Geografia: as pedagogias ativas, as metodologias participativas, os projetos de pesquisa discentes e o estudo do lugar. De forma semelhante, compartilha o oposto da aula ideal, representada pela figura do Professor Tradicional, cuja formatação supostamente se ancoraria na exposição exaustiva dos conteúdos, no enciclopedismo geográfico e nas avaliações mnemônicas. Para desenvolver tal análise, o texto se utiliza, em primeiro lugar, da arqueologia do saber de Michel Foucault, principalmente por intermédio do seu conceito de formação discursiva. Também se vale da linguística de Ludwig Wittgenstein e da perspectiva investigativa de Sandra Mara Corazza. Por último, o artigo pergunta: haveria como construir uma nova ordem do discurso *geoescolar*? Responde que talvez não seja o caso de superar a formação discursiva hegemônica, mas sim pervertê-la, subverte-la, transgredi-la, fazendo com que cada aula de Geografia tenha em si mesma o potencial para se constituir enquanto obra de arte.

**Palavras-chave:** Aula; Didática; Discurso; Ensino de Geografia

## ABSTRACT

This article presents the characteristics that have been considered appropriate, from the beginning of the 20th century to the present time, to give a Geography class: active pedagogies, participative methodologies, student research projects and the study of the place. In a similar way, he shares the opposite of the ideal class, represented by the figure of the Traditional Teacher, whose idea was supposed to be anchored in the exhaustive exposition of contents, in geographical encyclopedism and in mnemonic evaluations. In order to develop such an analysis, the text is used, first of all, of the archeology of knowledge of Michel Foucault, mainly through his concept of discursive formation. It also draws on Ludwig Wittgenstein's linguistics and Sandra Mara Corazza's investigative approach. Finally, the article asks: how could a new order of geoschooling discourse be constructed? It responds that perhaps it is not the case to overcome the hegemonic discursive formation, but to pervert it, to subvert it, to transgress it, so that each Geography class has in itself the potential to constitute itself as a work of art.

**Keywords:** Class; Didactics; Speech; Teaching Geography

## 1. NOS DOMÍNIOS DA AULA

Há, pelo menos, um século, as pessoas vêm se perguntando como dar uma aula de Geografia. Há, pelo menos, um século, outras tantas vêm oferecendo as respostas.

<sup>1</sup>Doutor e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor no Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: [brunonunes.86@hotmail.com](mailto:brunonunes.86@hotmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3862-1465>



Este artigo chega como uma sinopse daquilo que mais vem sendo dito e escrito nos últimos cem anos. O projeto é longo, o caminho é árduo; porém, mais do que mero resumo de caráter prescritivo, trata-se aqui de estabelecer uma espécie de prestação de contas do que venho fazendo.

Qualquer um, e digo qualquer um *mesmo*, que escolheu ser professor de Geografia da Escola Básica deve ter percebido como faz parte dos “ossos do ofício” docente receber o caderno didático de receitas, que dissemina as melhores, mais efetivas e mais verdadeiras formas de dar uma aula. Nesse caso, qualquer um, e novamente enfatizo qualquer um *mesmo*, também já esteve, voluntariamente ou sob medida compulsória, no lugar de *aprendiz de magistério*, cujo papel desempenhado significa ser receptáculo de técnicas pedagógicas, ideias inovadoras e urgentes metodologias de ensino. Qualquer professor de Geografia, e qualquer professor de Geografia *mesmo*, já ouviu os famosos denunciamentos sobre a aula ruim, o ensino péssimo; nenhum professor, arrisco dizer, salvou-se das críticas que diziam que ele estava fazendo algo errado. Falo com conhecimento de causa, porque já fui enquadrado nas três alternativas. Enquanto eu estiver onde profissionalmente estou, serei outras tantas vezes. Estamos no mesmo barco. Esse meio de transporte não é, no entanto, natural. É preciso saber de onde ele veio e como se mantém em movimentação. É daí que uma pesquisa se desenha.

O cerne do meu projeto de trabalho vem se deslocando em torno das filosofias pós-estruturalistas. Capitaneado por elas, não tomo como dado o ensino de Geografia, como se ele estivesse num lugar elevado, do qual pudesse oferecer os caminhos adequados. Também não aceito facilmente o “fogo amigo” propelado pelos intelectuais da Geografia escolar, cujos esforços para identificar os crimes da aula enchem bibliotecas inteiras. Obviamente, desconfio das pedagogias impostas e sacralizadas, para as quais existiriam práticas garantidas para serem postas imediatamente em operação pelos professores.

Esses imperativos, porém, não instituem um método investigativo, mas sim uma postura a partir da qual delimito os procedimentos. Esses, por seu turno, orbitam em torno da arqueologia do saber foucaultiana, logo se valendo da noção de *discurso*.

Segundo Foucault (1987), 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. Escrevemos o que será aceito pelas autoridades do mérito, cujas posições institucionais instituem postos de pedágio linguísticos. A autoria da página em branco é ilusória: as cartas já estavam, a priori, marcadas.

Conforme a análise que desenvolverei neste artigo, o ensino de Geografia se integra àquelas características clássicas que Michel Foucault delimitou como pertencentes a uma formação discursiva. Seguindo os rastros de textos publicados na contemporaneidade, regressando assim até a primeira metade do século XX, é possível engendrar uma espécie de inventário da aula de Geografia ideal preconizada pelos intelectuais desse componente curricular. Ela funciona a) como um *enredo*, com personagens percorrendo um cenário roteirizado; b) como uma *tragédia grega*, que vai da queda catastrófica à salvação moral; enfim, como uma c) *narrativa moderna*, na qual heróis e vilões batalham pelos critérios de competência das melhores performances (LYOTARD, 1988).

Através de uma postura metodológica que abarca um mergulho analítico em arquivos considerados empoeirados (e quando não mesmo mofados...), irei discutir como a aula de Geografia, assim como o seu professor, vêm sendo pensados, interpretados e normatizados. Com um pé fincado no passado, pretendo demonstrar as respectivas leis da docência *geoescolar*, argumentando como elas se fizeram hegemônicas a partir de determinados momentos e circunstâncias. Para tanto, amparo-me num percurso constitutivo que se inicia com Foucault, é iluminado pelos apontamentos de Ludwig Wittgenstein e avança, enquanto isso, na esteira da problematização pedagógica de Sandra Mara Corazza.

No bojo desse processo, como veremos, persiste um dispositivo heterogêneo e complexo que se, com uma mão, disponibiliza caminhos pedagógicos para os professores de Geografia, com a outra retira-lhes a liberdade da autoria que pode fazer da aula uma obra de arte, tencionada por elementos criados em contextos inéditos. Mas, para fazê-lo, seria necessária uma prática de limpeza, ação de

raspagem que arranca do ensino seus objetos intrusivos e colocá-los no lugar que merecem estar. Desse modo, tentarei disponibilizar aqui algumas ferramentas de trabalho.

## 2. PROCEDIMENTOS DE TRABALHO: POSTURA EM ATO

Não é por acaso que me valho do termo “procedimento” nesta seção. Na grade de inteligibilidade em que venho me movimentando, ela funciona de uma maneira mais adequada do, por exemplo, a palavra “método”.

Como sabemos, “método” tem na sua origem filológica a junção entre as palavras gregas *metá* e *odós*. Interpretadas num sentido composto, formando o *méthodos*, elas significariam uma maneira estabelecida de se conhecer alguma coisa, um caminho, portanto, a fim de atingir racionalmente a compreensão de um determinado problema. Trata-se, com efeito, de um percurso fixado de antemão, cujo andamento é realizado segundo um plano estratégico que contempla um resultado final. Nas ciências exatas ou naturais, como também sabemos, em que se trabalha a partir de hipóteses, que se substanciam, por sua vez, em leis e princípios, o método funciona como um farol para o pesquisador, uma espécie de solo seguro que lhe dá garantias, assim como lhe provém expectativas, acerca do futuro da pesquisa.

Creio que na Educação, e mais especificadamente nos processos de ensino e aprendizagem, as atividades não funcionam dessa forma. Caso fôssemos levar como ilustração o estudo de um trabalho pedagógico, veríamos que ele estaria mergulhado num contexto social histórico, social, político e econômico particular, de forma que os êxitos e os fracassos em torno dele serviriam mais como inspiração para outros docentes do que, propriamente, regras definitivas a serem aplicadas universalmente. Em outras palavras, não teríamos como criar um modelo-gabarito-padrão de aula a ser seguida; mais do que isso, somos por natureza órfãos de um protótipo perfeito de como o aluno aprende e o professor, logo, deve ensinar. Por tais motivos, um método investigativo nas ciências humanas e pedagógicas deve ser visto, sempre, com desconfiança.

O ensino de Geografia possui os seus anseios - como qualquer outro componente curricular - desdobrados em esforços para qualificar o ensino e a aprendizagem. No entanto, parece-me que por estarem atrelados no sentido hermético do método, eles pecariam pela suposta pretensão de universalizar os resultados de determinadas pesquisas, como se elas pudessem ser aplicáveis por si só em quaisquer outras salas de aula. Com esse fato em mente, acredito que poucas vezes o ensino de Geografia se volta para si mesmo e para suas próprias teorias pedagógicas, de forma que essas vêm funcionando como tábuas de valores sem que se, porém, pergunte-se como elas adquiriram esse status acadêmico. Em resumo, faltaria uma Filosofia da Geografia escolar, que, no viés kantiano, promoveria um estudo atento e permanente das condições de possibilidade desse conhecimento. Mas é claro que para capturar o ensino de Geografia em si mesmo, problematizando suas próprias ideias, pedagogias e metodologias, não haveria lugar para um método em sentido stricto. No máximo, um procedimento de trabalho, pois ao abrirmos mão das certezas prévias, nos movimentaríamos a partir de táticas, estratégias, esquemas de ação e ferramentas interpretativas criadas singularmente.

Entre os artifícios que mais ando utilizando, os caminhos da Virada Linguística - em especial aqueles abertos por Michel Foucault - vêm sendo os mais profícuos. Nessa linha de raciocínio, o ensino de Geografia seria pensando como uma linguagem cujo caráter não é inato, mas desenvolvido em meio a relações de saber e poder. Ao invés de entendermos uma dada teoria como sacra e/ou canônica, o que a Virada Linguística nos possibilita seria um questionamento sobre as linguagens presentes nessas teorizações, questionando onde elas foram produzidas, quem as disse e em que situação isso foi sendo repetido. Nos estudos foucaultianos, trata-se de tomá-las como discursos.

Na Arqueologia do Saber, Foucault (1987) se detém com detalhes nessa terminologia. O discurso não seria um mero texto, mas uma prática histórica que restringe a fala e a escrita em lugares institucionais, filosóficos e científicos. Através das suas unidades enunciativas, ele tanto oferece as condições que estabelecem a maneira como nos pronunciamos sobre um objeto, como fixa as regras presentes

nele. A hegemonia de um discurso requer uma teia complexa de dispositivos, que Foucault (1987) divide, grosso modo, em três instâncias: a) as superfícies de emergência, que seriam as áreas onde o discurso aparece materialmente, como a escola, a família, as religiões e as normas jurídicas; b) as autoridades de delimitação, isto é, aquelas instituições, e os seus respectivos sujeitos, que recebem a autoridade de direito para legislar sobre o mérito de uma formação discursiva, sendo as universidades, a Medicina e a Psiquiatria exemplos claros; c) as grades de especificação, que normatizam os saberes a partir de critérios de veracidade e interdição.

Em outras palavras, o pensamento foucaultiano pressupõe que sempre estaremos obrigatoriamente presos a determinados discursos, que influenciam nossas práticas. Apoiadas num sistema multidisciplinar que lhes dá guarida, e escudado pelas autoridades que lhe disseminam, as formações discursivas seriam as régulas de medida que permitem ao pensamento se organizar, detendo não só a verdade do saber, mas também governando as práticas científicas. É daí que a arqueologia do saber de Foucault se debruça justamente sobre essas regras de formações, procurando investigar as estruturas que tornaram uma forma de pensamento hegemônica. Para tanto, escava os saberes acumulados ao longo de um estrato temporal, indo até aqueles arquivos que marcam a passagem de uma episteme para a outra (FOUCAULT, 1999). Assim, empreende algo como uma “história das ideias presentes”, perguntando como elas chegaram a ser o que são.

Seguindo uma perspectiva de trabalho proveniente de uma outra conjuntura, a filosofia de Ludwig Wittgenstein pode, com as devidas adequações, encaixar-se às ideias de Foucault. Por convenção, a obra de Wittgenstein é dividida em duas fases, sendo a primeira representada pelo livro *Tractatus logico-philosophicus* (1921) e a outra pelas *Investigações filosóficas* (1953). Embora ambas problematizem o funcionamento da linguagem, as diferenças entre elas são facilmente notáveis. O Wittgenstein do *Tractatus* foi aquele que, inspirado pelo empirismo lógico do Círculo de Viena, trouxe à baila a importância de haver uma correspondência entre a linguagem e a realidade, de modo que a primeira pudesse dizer claramente como

aconteciam os processos empíricos; nessa visão, haveria um encaixe exato entre a linguagem e o mundo, cabendo à chamada Filosofia Analítica delimitar o que estaria dentro ou fora da análise. Como explica Moreno (2000), a primeira fase de Wittgenstein seria um empreendimento purificativo, cujo objetivo maior competia demonstrar a forma fixa e exata da linguagem, eliminando o conteúdo metafísico. Não seria coincidência que uma das citações mais célebres dessa obra veio a ser: “Os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 111).

Foi o próprio Wittgenstein que virou de cabeça para baixo seu panorama anterior. Ainda que permanecendo na esfera da análise de linguagem, é n’As investigações filosóficas que seu projeto mudaria acentuadamente de rumo. Empregando o conceito de “jogos de linguagem”, o filósofo escreve que existiriam tantos mundos quanto as nossas linguagens pudessem expressar, de forma que a multiplicidade de atividades linguísticas é tão vasta que só poderíamos pensá-la de modo dinâmico (WITTGENSTEIN, 1991). É em função disso que Wittgenstein se vale da terminologia do “jogo”, pois a linguagem é mudada no ritmo em que os sujeitos se deslocam de um lugar para o outro, sem que haja uma âncora sólida e estável na qual todos poderiam se apoiar. Cada jogo de linguagem é resultado de cada contexto geográfico e histórico, logo feito em meio a relações de imanência.

Uma vez que uma apreensão definitiva da linguagem seria impossível, caberia ao filósofo investigar os critérios arbitrários que vão fixando os significados linguísticos ao longo das mais variadas situações (WITTGENSTEIN, 1991). Esse ato não se estende à explicação irrepreensível da linguagem, mas sim à descrição esmerada dela, identificando seus detalhes, nuances e diferenças. Ao contrário de um projeto fenomenológico ou à guisa de desmascaramento de uma ideologia dominante, a ponta de lança wittgensteiniana tenta dar luminosidade aquilo que já estava diante dos nossos olhos, porém nos passava despercebido. Fazendo isso através de uma exposição atenta, compreenderíamos que os jogos de linguagem variam em função do seu lugar de morada, porém mantendo determinadas orientações ou, melhor dizendo, “[...] um ancoradouro caracterizado por convenções de regras, por

instituições, formas de vida” (MORENO, 2000, p. 66). Com as âncoras esmiuçadas, poder-se-ia extrair dos hábitos sua aparência de naturalidade, demonstrando como eles são artificiais. Desse modo, o processo de etiquetagem não deixaria de existir, contudo passaríamos a dominá-lo melhor, dando as cartas nos jogos de linguagem.

Mas de que maneira os conceitos de linguagem presentes em Foucault e no Segundo Wittgenstein poderiam nos ajudar, pensando no ensino de Geografia e, mais especificando, na expressão da aula? Uma possível resposta se desdobra em duas frentes. Em primeiro lugar, pelo que chamarei do princípio da não-expectativa. De posse das ferramentas desses dois autores, o que menos encontraríamos seriam receituários que vendem fórmulas metodológicas para atingir determinados resultados. Quem espera um método diretivo deles, está no lugar errado. Foucault nos daria tão somente ferramentas; Wittgenstein disponibiliza, por sua vez, uma escada, que ele mesmo aconselha jogá-la fora “[...] depois de ter subido por ela” (1968, p. 129). Logo, não poderíamos cobrá-los por aquilo que eles nunca quiseram oferecer.

Então, como poderíamos entender a aula de Geografia através dos óculos desses célebres pensadores? Inicialmente, abordando-a como um discurso, portanto como um conjunto de enunciados normatizados por critérios de veracidade e, além disso, vigiados por autoridades institucionalizadas. Em suma, nem todos podem falar e escrever sobre ela, existe um pedágio no meio do caminho a tributar nossos deslocamentos. Caber-nos-ia identificar esse posto de cobrança, mediante a descrição do estatuto geral que lhe rege legalmente. Ao operarmos com tal pressuposto, parece que poderíamos localizar os muros em torno desse discurso, que sempre estiveram ao alcance dos nossos olhos, porém passando despercebidos. No entanto, as muralhas em torno da aula de Geografia não foram construídas de uma hora para outra, e se elas se mantêm em pé, deve-se ao fato delas estarem atreladas a dados jogos de linguagem. É preciso rastreá-los na fonte, até mesmo para saber de que material eles vêm sendo feitos. Em resumo, essa é a minha perspectiva de trabalho. Em termos de procedimentos, contudo, ainda faltaria detalhar alguns artifícios estratégicos.



### 3. PERGUNTAS-GUIA

Acompanhando de Foucault e Wittgenstein, foi possível sinalizar uma postura de trabalho, cujo próprio deslocamento já se reflete na pesquisa em si mesma. Mas poderíamos nos valer de uma outra frente investigativa, que nos aproxima um pouco mais do objetivo de alavancar a aula e o ensino de Geografia enquanto formações discursivas. Refiro-me à ideia de Corazza (1996).

Hoje considerado um clássico da literatura educacional pós-estruturalista no Brasil, o texto “Como dar uma aula? Que pergunta é essa?” é tão curto em extensão quanto potente nas reflexões que empreende, pondo em prática apontamentos de grande valia para aqueles que adentram na perspectiva em que estou me movimentando. O próprio título desse meu artigo é, assumidamente, inspirado na proposta de Sandra Mara Corazza. Mas o que torna essa curta análise tão profícua? Seriam as respostas dadas pela autora à pergunta, mostrando, de fato, como uma aula deve ser dada? Ou se trata de uma pergunta irônica, pois ela entenderia que não existiriam normativas para ser professor?

Nenhuma das duas. Corazza (1996), na verdade, responde o questionamento de duas formas. Primeiramente, dizendo que existiriam um número tão grandes de aulas a serem dadas quanto as que efetivamente vêm sendo. Por conseguinte, não existiria, de fato, um receituário de “como dar uma boa aula”, competindo a cada professor criar artesanalmente, por si mesmo e no seu espaço, as formas que considera mais apropriadas. Por outro lado, não é porque planejar uma aula pressupõe um corajoso exercício de autoria que, entretanto, ela estaria livre de amarras discursivas que, por sua vez, seriam feitas em meio a relações de poder e saber. Que relações seriam essas? Para Corazza (1996), seriam aquelas advindas da Pedagogia Moderna. Essa é proveniente da Didática Magna de Jan Comenius, sendo que o grande lema presente nesse clássico seria como elaborar um método universal para ensinar tudo a todos. Qualquer estudante de alguma licenciatura certamente já identificou, ao folhar as páginas da obra, como o educador tcheco procurou dar conta de todos, todos mesmos, movimentos da sala de aula.

Com as âncoras lançadas no inaugurador da Pedagogia Moderna que Comenius provavelmente foi, aos poucos os professores foram perdendo sua autonomia pedagógica, transformando-se em transportadores de teorias e metodologias de ensino que alguns, considerados mais capazes que eles, elaboraram. Obviamente, na época em que A Didática Magna foi publicada o ocidente europeu carecia de profissionais devidamente habilitados para a docência, inferindo-se que, de fato, uma mão diretiva pesada seria necessária. Contudo, se os tempos mudaram, para Corazza (1996), como também segundo Alves (2015), a influência da postura comeniana se manteve presente, pois os professores permaneceram sendo vistos num papel subalterno, situação intensificada pelas próprias autoridades universitárias presentes nas faculdades de Educação. Essas, com efeito, continuam a responder como uma aula deve ser dada. Grande parte dos professores continuam esperando pelas respostas, mantendo acesa uma chama que, ainda que não correspondida, não se apaga.

A intenção de Corazza (1996) é justamente pôr em cheque esse cenário centenário, fazendo uma arqueologia que, sob o prisma foucaultiano, descreve quais vêm sendo os saberes sobre a “aula ideal” mais disseminados ao longo das últimas décadas. Desta maneira, ela sugere que perante o regime de verdade de um determinado discurso didático-pedagógico, localizemos nele a) sua universalidade, transmitida pela repetição a-histórica e atemporal que se mantém sem espaço para o contingenciamento; b) suas certezas, que esperam de uma aula resultados garantidos, mesmo que ela, enquanto plano, não possa oferecer; c) suas narrativas-mestras, que pretendem expandir os efeitos de d’aula para todas as esferas da sociedade. E é daí que, talvez, a partir dessas pesquisas “[...] pode ser que os perguntadores se obriguem a mudar também sua pergunta. E aí, possamos juntos realizar um trabalho bem mais criticamente produtivo” (CORAZZA, 1996, p. 62).

Valendo-me desses mesmos imperativos-guia, venho procurando inventariar as respostas que o discurso do ensino de Geografia vem dando para a pergunta “como dar uma aula de Geografia?”. Na mesma linha do texto de Corazza, tento saber quais seriam os objetos discursivos que se repetem, a partir da semelhança entre os textos.

Igualmente, interessa-me entender quais seriam os procedimentos considerados adequados para dar uma boa aula que mais seriam alavancados. Além disso tudo, é também fundamental identificar quem seriam aqueles que vêm alavancando tais metodologias, posto que eles executariam justamente aquele trabalho de fronteira que Foucault (1987) chamava de “autoridades de delimitação” e que Wittgenstein (1991), por sua vez, conceituava como “ensino ostensivo”, ou seja, uma espécie de monitoramento da linguagem.

Por último, um elemento fundamental na arqueologia foucaultiana: o regresso ao passado até uma época-limite, em que um determinado saber parece ter sido substituído pelo outro. Com efeito, se o presente me ofereceria as características da ordem do discurso do ensino de Geografia, ele me demandaria um retorno até aqueles arquivos mais antigos que organizaram as regras discursivas. Nesse sentido, venho extraindo muita coisa de um arquivo em especial: o Boletim Geográfico. Trata-se de uma publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que circulou nos espaços acadêmicos e técnicos entre o ano de 1943 (data da sua primeira edição) até 1978 e que, de maneira inédita à época, continha um espaço reservado ao ensino de Geografia denominado “Contribuição ao ensino”. Com uma tiragem média de 10 mil exemplares por edição e preço considerado acessível constituiu, até 1978, a expressiva marca de 35 anos de editoração transmitidas por intermédio de 259 publicações.

Por ser tanto um produto do movimento conhecido como Escola Nova, como agente dispersor das suas pedagogias e metodologias, o Boletim Geográfico apreende, a meu ver, a ruptura entre o ensino de Geografia feito até o século XIX, e aquele que, sob a égide da industrialização, dos movimentos imigratórios e da urbanização acelerada no Brasil, fez-se hegemônico a partir da primeira metade do século XX. Até então, tinha-se como cenário cristalizado que os professores ensinavam a matéria geográfica de maneira esparsa e desorganizada, tomando como recursos didáticos relatos de viajantes, informações dispersas advindas de localidades europeias, obras de literatura ocidental ou trechos de enciclopédias. O apuro científico era praticamente inexistente, posto que essas contribuições incorriam em

estar no formato de crônicas, narrativas de expedições realizadas por alguns sujeitos no interior do país, sem que essas correspondessem a algum critério de cientificidade (ROCHA, 1996). Igualmente, não raro tratava-se de materiais quase sempre estrangeiros, que faziam a função de catálogo geográfico de países europeus (PEDROSO, 1966). E, ainda assim, esses embrionários estudos nem sempre chegavam às escolas, ou o faziam de maneira irregular. Os textos pedagógicos do Boletim Geográfico viriam para ultrapassar esse cenário. Respondiam, quase sempre, como melhorar as aulas de Geografia.

Até que ponto um arquivo como o Boletim Geográfico poderia dar as cartas, discursivamente, no ensino de Geografia? Trata-se de um trabalho bastante extenso, cujo caráter processual vem desdobrando-se em novas lacunas a serem investigadas. Por isso, compartilho aqui as impressões de um projeto ainda em curso. Penso que ele, no entanto, sinaliza o solo sob o qual o discurso vigente na contemporaneidade vem edificando suas teorias e propostas de ensinamentos de aprendizagem.

Mas afinal, como dar uma aula de Geografia?

#### 4. QUANDO A AULA BOA SE JUSTIFICA PELA MÁ: INIMIGO ELEITO

Seguindo a lógica que um pensador como Aristóteles nos deixou, poderíamos pensar a aula de Geografia através do *princípio da não-contradição*. Conforme o célebre filósofo, uma proposição não poderia ser, simultaneamente, verdadeira e falsa (ARISTÓTELES, 1987). Ou ela é algo, ou não é. Não seria possível ser ambas as coisas, afinal inviabilizaria sua identidade. Aquele que é tem claro para si as características que o fazem diferente do outro. Traços tão evidentes que ele poderia apresentar-se justamente pelas características que ele *não* possui, as experiências que *não* faz, a essência, enfim, da qual ele *não* participa.

Parece que a aula de Geografia, nas últimas décadas, vem se justificando a partir daquelas formas e processos que ela mais rejeita. Ao responder como dar uma aula de Geografia, esse discurso, de saída, impõe exclusões e denuncia inimigos; fermenta discórdias e saqueia maneiras de uso e expressão do trabalho pedagógico.

Antes de dizer como a aula deve ser, legisla o que não se pode fazer, criminaliza o que vem se fazendo, efetua à caça às bruxas que, ao fim e ao cabo, persegue o grande vilão da história: o Professor Tradicional de Geografia.

Essa figura negativa vem sendo presença cativa nos mais variados relatórios de pesquisa, observações de aulas, dissertações e teses sobre ensino de Geografia nas últimas décadas. Trata-se de uma espécie de inimigo predileto, cuja vontade de falar a respeito aplaina o terreno para as propostas posteriores. É descrição sagrada, batida de ponto, ritual de passagem. Quem nunca vendeu uma aula de Geografia pelo desmerecimento da Outra?

É preciso compreender, no entanto, que a figura do Professor Tradicional de Geografia não foi construída sob tábula rasa; não se fez de uma hora para outra; possui, sim, um lastro discursivo consideravelmente extenso, cujas raízes remetem, entre outros fatores, ao início do século XX. Para apreender os desdobramentos desse processo de longo curso cabe, com a inspiração de Foucault e Wittgenstein, identificar que regras e jogos de linguagem capitaneiam esse docente e, logo, sua aula.

Em primeiro lugar, as principais palavras-chave correspondentes: *aula expositiva, fala exaustiva, enciclopedismo, prática pedagógica tradicional, aluno passivo, avaliação mnemônica, decoreba, memorização, conteúdos inúteis, Geografia sem sentido, explicação tediosa, acrítica, neutra, ideológica, descomprometida, generalista, compartimentada, dualista, cartesiana, anacrônica*. Observada, inventariada e descrita, a aula de Geografia vem sendo apresentada nas últimas décadas como uma das coisas mais enfadonhas de que se tem notícia na Escola Básica. Os alunos a odeiam, devido aos conteúdos pouco significativos; os conteúdos são distantes dos interesses imediatos dos estudantes; o docente atua como agente passivo do *status quo*, alienando seus alunos. Não por acaso e sem surpresa, vez por outra sinaliza-se que a Geografia escolar vai acabar.

O decaimento do ensino de Geografia, alavancado pela aula do Professor Tradicional, constitui um dos principais pilares da *ordem do discurso geoescolar*. É um dos objetos de análise que mais vem estando presente nos ditos e escritos na

formação discursiva desse componente curricular. Partindo de Foucault (1987), poderíamos entendê-lo como um enunciado de interdição, alfândega do discursivo que separa o certo do errado. Na linha de Wittgenstein (1991), tratar-se-ia de uma das etapas do *treinamento* necessário para a entrada num dado jogo de linguagem ser autorizada.

Mas, como diria Foucault (1996), não há regime discursivo sem os titulares da sua fala. Portanto, em segundo lugar teríamos que localizar as autoridades que vêm tributando o acesso ao discurso e, assim, condicionado o que pode ser escrito sobre a aula de Geografia – nesse caso, a respeito daquela supostamente ruim. De onde viriam os *experts* que legislam sobre os critérios de falsidade existentes na aula?

Resposta: da comunidade acadêmica universitária. É lá que o discurso se ancora e, por conseguinte, mantém-se. Bastaria que lembrássemos do jogo de cartas marcadas que aparece nos mais utilizados artigos e livros sobre ensino de Geografia nas últimas décadas, uma presença monótona de autores a reprisar aquilo que já foi dito antes. Por outro lado, a não-presença deles em uma ou outra publicação não significa sua exclusão, posto que eles recorrentemente são chamados a acomodar ideias de jovens pesquisadores, dando subsídio e veracidade a algo que alguém pretende propor sobre ensino de Geografia. Existe um universo de obras a comprovar os malefícios da aula, a oferecer as âncoras para os recém-chegados criticarem o que vem sendo feito pelos professores. E tal arcabouço não é, de modo algum, recente. É o que um periódico famoso na primeira metade do século XX, no caso o *Boletim Geográfico*, nos demonstra.

A meu ver, o *Boletim Geográfico* foi um dos primeiros periódicos, e provavelmente o principal no período, a organizar discursivamente os pilares do catastrofismo e do denunciamento no ensino de Geografia, tornando a impressão inicial sobre a aula negativa e inadequada. Durante as mais de duas décadas em que esteve vigente, podemos encontrar diluída nas suas páginas a crítica ao professor e a prática pedagógica tradicional, sendo que em não raros momentos a Geografia escolar foi anunciada como um item de museu, cujo fim estaria assustadoramente próximo. Com efeito, frases como as de Backheuser (1943, p. 5), segundo o qual “A Geografia se

havia desmoralizado pelas próprias mãos”, ou Carvalho (1944, p. 13), que conclui que o resultado do ensino de Geografia estava sendo “[...] o atraso, perpetuado, legado, sistematizado”, são alguns exemplos que uma rápida passada de olhos pelo *Boletim Geográfico* consegue identificar. Num universo de mais de setenta artigos, percorrendo perto de três décadas, o decaimento se torna nítido.

Tomando por base a denúncia às atividades mnemônicas no ensino de Geografia, cujos desenrolamentos atingiriam as avaliações, diversos textos servem como prova de uma crítica que não é preciso interpretar, bastando vê-la na superfície. É o caso de Carvalho (1944, p. 7-8), para o qual as aulas vêm sendo baseadas numa excessiva – e inútil – nomenclatura. Posição compartilhada por Sternberg (1948, p. 169): para ele, o aluno seria obrigado a decorar inúmeros rios, afluentes e serras, algo que “[...] afoga, de um golpe, o pensamento reflexivo do aluno e seu gosto pela matéria”. Não por acaso, Monbeig (1955) chegava ao ponto de dizer que o ensino de Geografia seria mais semelhante à memorização de uma lista telefônica do que, propriamente, a construção de um conhecimento em torno da ciência geográfica moderna. Como resultado, os alunos aprovados em Geografia na Escola Básica não poderiam ser considerados inteligentes, mas sim amestrados. Esse cenário, de forma semelhante, seria na década posterior identificado por Cunha (1962, p. 423), quando esse afirmava que a memorização geográfica não apenas se mantinha, como inclusive havia sido intensificada.

Se, por um lado, os conteúdos se validavam pelos elementos passíveis de ser “decorados”, por outro isso torná-los-ia sem sentido na vida dos alunos. Era o que argumentava Monbeig (1944, p. 7), ao escrever que se aproveitava muito pouco do que a Geografia poderia oferecer aos jovens, incapacitando-os intelectualmente. Reeder (1950), por outro lado, explicava o que entendia por conteúdos significativos tomando o exemplo da dinamicidade do espaço geográfico: como esse estaria em continuada transformação, o duplo ato de memorização/descrição dos seus objetos e ações seria uma ação das mais inúteis, posto que aquilo retido hoje não existiria mais amanhã. Na esteira dessa conjuntura, Santos (1959, p. 405) dizia que na Antiguidade

Greco-Romano e, com ressalvas, na Idade Média, a Geografia descritiva até se justificaria, mas não mais naqueles dias do início da segunda metade do século XX.

Na linha dos textos que viemos analisando, verifica-se que a dobra entre os saberes insignificantes, coadunados aos conteúdos mnemônicos, estariam sendo escudados, como já me referi, à aula tradicional. Nesse sentido, lembro-me da tomada de posição feita por Ficheux (1950, p. 854), quando dizia que “A lição por perguntas e respostas é pouco instrutiva, e o será menos ainda se as perguntas já sugerirem as respostas e a classe inteira não participar delas”. De modo algum esse autor estaria isolado nas suas colocações. Do seu lado, encontraríamos, dentre outros, Carvalho (1952, p. 235), segundo o qual recorriam à aula tradicional aqueles professores pouco dispostos a fazer algo criativo, abrindo mão de construírem boas perguntas e instigantes problemas. Outros, escrevia Padilha (1963, p. 767), desperdiçavam o tempo dos alunos e as oportunidades da aula com discursos geográficos inócuos e inúteis, dos quais não se aproveitava praticamente nada. Nas palavras de Weiss (1961, p. 255), um dos maiores problemas da pouca atratividade presente nas aulas de Geografia residia na prevalência da ultrapassada aula expositiva, “[...] onde o professor fala todo o tempo, os alunos ouvem, ou não, tomam notas e repetem o que puderem na prova”. Como argumentava Dolabela (1954, p. 298), havia chegado o momento de subtrair da aula de Geografia o papel passivo relegado ao aluno pela prática pedagógica tradicional; era necessário urgentemente “[...] romper com o caráter verbal, formalístico, abstrato e genérico do ensino tradicional” e substituí-lo por metodologias dinâmicas, nas quais o aluno fazia e criava algo ao invés de simplesmente escutar. Mas isso evocaria um maior conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem por parte dos professores, algo que eles, por si só, não haveriam de se dispor naturalmente a entender (CABRAL, 1958). Como resultado, lastimavelmente “Nem o mesmo o esforço de um bocejo, ou o mexer-se constante na cadeira, poderão livrar o pobre aluno do seu imponente orador” (PADILHA, 1968, p. 56).

Não é preciso um exercício elevado de futurologia para inferir que, na soma desses fatores, o espectro da extinção pairava sobre a Geografia escolar. Por



consequente, afirmo com segurança que essa cultura do medo não é de hoje. Quatro textos, nesse sentido, são notadamente exemplificáveis. Começo inicialmente pela transcrição da palestra de Pierre Monbeig no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1955). Suas palavras iniciais não deixavam margem para dúvida: “[...] o ensino da Geografia está no momento seriamente ameaçado no Brasil” (MONBEIG, 1955, p. 423). Partindo desse quadro, esse professor da Universidade de São Paulo foi, ao longo da sua apresentação, elencando os motivos através dos quais a situação havia chegado naquele crucial estágio – motivos esses que resumiam o que vimos anteriormente nessa seção. Um outro professor universitário, Boléu (1956, p. 288), foi mais além: “[...] o ensino das Ciências Geográficas é letra morta, ensino inerte e árido”. A situação havia chegado num ponto tão sério que, sem justificativa plausível que referendasse sua manutenção no currículo escolar, competia à Geografia aguardar sem nenhuma surpresa seu desaparecimento da Educação brasileira (FONSECA, 1964). Monbeig (1955) até pensava em alguns antídotos que remediassem essa situação terminal, como a supressão dos professores de Geografia que ensinavam mal tal matéria. Porém, tratava-se de uma colocação isolada; na maior das vezes, o denunciamento se emparelhava ao desânimo que, por sua vez, desdobrava-se nas possíveis consequências de uma ameaça que pairava sombriamente sobre os processos *geoescolares*.

A partir das marcas de referência anteriores, a não-contradição fica evidente. Não existe um projeto de aula de Geografia sem o antagonismo da verdade, o conjunto de critérios negativos que desconsideram algo para colocar outra coisa no seu lugar. Trata-se da destruição de um cenário que, uma vez desfeito, imediatamente receberia propostas para a sua reconstrução. Há que se justificar os motivos pelos quais o passado não serve, não funciona, não presta.

No enalço daqueles textos não tão novos que construíram a base discursiva do ensino de Geografia, é possível rastrear as regras de apoio e os jogos de linguagem subjacentes aos enunciados dessa formação linguística. E é justamente através do inventário detalhado de artigos como aqueles do *Boletim Geográfico* que podemos entender, na contemporaneidade, porque nos pronunciamos sobre a Geografia

escolar de forma, por vezes, incriminadora. As posições já foram fixadas, as expressões pré-definidas. Falar mal do ensino de Geografia se transformou numa prática tão tradicional quanto aquela do professor que os especialistas insistem em inculpar. Textos como os de Albuquerque (2011), Costella (2007), Fernandes (2008) e Goulart (2007), nesse ponto, não me deixam mentir.

Por outro lado, são trampolins como esses que servem como ferramentas analíticas perante textos e autores na atualidade. Sendo assim, conseguiríamos perceber que muitos deles não apenas seriam tributários de um regime de verdade de longa data, como, nesse caso, vigilantes de tal ordem do discurso. Ordenamento em alguns momentos batido, noutros requeitado. Nesse caso, porém, vou me valer do velho ditado popular: quem não tem teto de vidro que atire a primeira pedra.

É preciso considerar, no entanto, que os jogos de linguagem estariam incompletos se não propusessem, a partir da divisão entre o errado e o certo, sua verdade pedagógica, formatando o protótipo da Aula Ideal de Geografia. Também a primeira metade do século XX, nesse sentido, nos daria mais algumas respostas sobre esse desejo de ensinar e aprender. Um lado da moeda denunciou os defeitos; virando-a, vêm as soluções.

## **5. COMO SUPRIR O QUE FALTA**

Segundo Cavalcanti (2012), o ensino de Geografia desejável no início do século XXI seria aquele ancorado em três posturas de trabalho: a) o olhar crítico como atitude primordial; b) o estudo do meio como mola propulsora; c) o construtivismo pedagógico piagetiano e a teoria de Vygostky como fundamentadores da prática docente. Callai (2009), por seu turno, preconiza o entendimento do lugar como função principal do ensino de Geografia, relacionando-o com o mundo. Já Castellar (2011) é da opinião de que as pedagogias ativas e as metodologias participativas devem orientar o trabalho pedagógico, de forma que o aluno se sinta participante do processo de construção do conhecimento. Finalmente, Castrogiovanni (2007) propõe

que os fenômenos geográficos sejam explicados e não apenas descritos; na esteira dessa fundamentação processual, os alunos precisam ser considerados autores.

Cada um a seu modo, mas como características que se complementam, esses autores vêm respondendo como dar uma aula de Geografia. Não me cabe, por ora, tencionar suas proposições, dizendo se elas estariam certas ou erradas. Satisfaço-me, provisoriamente, em compartilhar com segurança uma nítida constatação: eles não foram os primeiros, tampouco inovadores.

No que tange às pedagogias ativas e às suas respectivas possibilidades de envolverem a participação dos alunos na aula de Geografia, é sem longo esforço que encontramos, em diversos artigos publicados no *Boletim Geográfico*, a saída em defesa desse princípio de aprendizagem. Conforme dizia Fonseca (1964), as metodologias ativas funcionam como marcadores temporais das pedagogias antigas em relação às novas. Colocando-se no papel de promovedor das segundas, esse autor discute possibilidades investigativas que podem ser vertidas para a sala de aula, tomando a ação do aluno como base de um processo dinâmico que interfere positivamente na realidade. Cabe ao professor mediar a ação discente e orientar os percursos, empreendendo desafios reais que o aluno deverá romper. Santos (1964a, p. 214), nesse mesmo raciocínio, escreve que "O ensino moderno se baseia na atividade e não mais na atitude passiva de 'ouvir a aula' e 'anotar o que é dito pelo mestre'. A aula deve ser como um organismo vivo, em que o aluno participa, discute, trabalha – e aprende". Com abordagem semelhante, o relato de Federici (1964) compartilha os resultados de um trabalho coletivo que realizou com os seus alunos, tornando por intermédio das didáticas ativas a aula e o próprio ambiente escolar mais atraente para as turmas. Outros, como Damasceno (1965) e Fernandes (1965), desdobrariam suas prescrições no mesmo enquadramento. Não é necessário retomar esses e outros tantos que argumentaram em prol das pedagogias ativas. Basta acatarmos que, certamente, algo que hoje é considerado moeda forte tem âncoras lançadas há, pelo menos, meio século atrás.

Naquilo que tem o estudo do meio como frente fundamental do trabalho pedagógico, e que atualmente estaria bastante presente nas obras de José William

Vesentini e Nídia Nacib Pontuschka, um regresso até os artigos de Carvalho (1944), Backheuser (1946) e Pereira (1950) pode constituir-se numa apropriação inicial daqueles instantes nos quais essa proposta foi se fazendo presente. Carvalho (1944), por exemplo, diria que o meio no qual vive o aluno serve como alavanca para os conteúdos geográficos e, por isso, deve ser o assunto principal das aulas. Backheuser (1946) discute isso através do que ele chamaria de “marcha indutiva”, um processo pedagógico que vai do particular ao geral, do perto ao distante, do concreto ao abstrato, do empírico ao racional; trata-se, para ele, de uma técnica moderna que traria maior sentido à aprendizagem. Pereira (1950) se vale das teorizações desses dois autores anteriores para sinalizar que o ensino de Geografia deve ser “vivo e prático” e, por isso mesmo, ancorado nos arredores escolares. Como estamos vendo, era ponto pacífico concordar que não existe aula de Geografia sem o lugar do aluno como combustível pedagógico.

É interessante destacar que as metodologias capitaneadas pelas psicologias da aprendizagem, tão em voga em textos de autores célebres na contemporaneidade *geoescolar*, como Lana de Souza Cavalcanti, Rafael Straforini, Antonio Carlos Castrogiovanni e Tomoko Lyda Paganelli, também já surgiam em perspectiva na metade do século XX. Pedroso (1966), Santos (1964b), Padilha (1963), Prado (1956) e Weiss (1961) englobam conjuntamente algumas orientações que colocam em relevo a necessidade de o professor de Geografia ter conhecimento sobre as relações entre Pedagogia e Psicologia. Em linhas gerais, o que se discutia orbitava em torno de levar em conta a idade do aluno para desenvolver, ou não, determinados saberes. Diante disso, o currículo deveria acompanhar a faixa etária, trazendo alguns conteúdos para o início da escolarização, e outros para serem trabalhados posteriormente. Por outro lado, as próprias pedagogias ativas eram chanceladas pelos saberes científicos oriundos das psicopedagogias, bastando para tal assinalar, como, em diversas passagens de vários textos, os autores se valiam de pesquisas que comprovavam como os alunos aprendiam e, logo, como o professor deveria ensinar. Lembremos, nesse sentido, de Padilha (1963, p. 767), ao se referir às experiências que “[...] têm demonstrado que o cérebro humano guarda 10% do que ouve, 20% do que lê e 50%

do que vê". Ou, igualmente, das constatações discutidas por Guerra (1960, p. 650): "O sentido auditivo absorve em média 15% do assunto exposto, enquanto que o sentido visual aprende cerca de 75%. O ensino moderno não pode basear-se exclusivamente no método expositivo ou no método visual"

Por último, se hoje é moda das mais fortes dizer que o aluno deve, na Geografia escolar, sentir-se autor do processo de construção do conhecimento, resolvendo problemas, criando alternativas e se iniciando na ciência, em algum momento do início do século passado isso já havia sido discutido – e com ênfase. Vide, para início de conversa, o artigo de Meynier (1954): a fim de substituir o ensino "seco e simples" por conteúdos concatenados às exigências da realidade concreta, esse pesquisador propõe que a Geografia escolar forneça ao aluno elementos não apenas para entender a vida, mas também para modificar suas imperfeições; em outras palavras, "[...] a criança pode passar facilmente ao desejo de melhorar, fundado não numa ideologia qualquer, vaga e verbal, mas nas possibilidades reais do meio" (MEYNIER, 1954, p. 442). Espinheira (1957), enquanto isso, balizava suas aulas através da tríade ver-pesquisar-fazer, cuja meta final seria a de resolver problemas no espaço geográfico; na sua leitura, o cerne do valor pedagógico residiria na experiência do aluno em torno de fatos concretos e dinâmicos, podendo agir perante eles com responsabilidade.

De forma semelhante, Carvalho (1960) prescreve a necessidade de mudarmos o comportamento do aluno a partir dos saberes da Geografia escolar. É daí que ela sai em defesa do estudo dirigido em detrimento da aula expositiva; nessa metodologia, a experiência proporcionaria uma atitude autoral, fundamentada em problemáticas reais que o estudante deseja resolver. E o professor de Geografia, como fica? Para essa autora, "[...] o professor dirigindo o estudo de seus alunos não vai ensinar-lhes geografia, mas proporcionar-lhes os melhores elementos para que aprendam, orientando-os e fazendo com que exerçam sua atividade em ambiente social" (CARVALHO, 1960, p. 468). Já Almeida (1962) conecta a resolução de problemas nas aulas de Geografia à própria função primordial desse componente curricular, isto é, a construção da cidadania. Conforme nos explicava essa professora, entre as

responsabilidades dos estudos geográficos estariam o de instigar a paz universal, o espírito compreensivo, a manutenção da biodiversidade, a integração do educando à sociedade e a interpretação da realidade brasileira. A conclusão do artigo ia direto ao ponto: “Parece-nos, portanto, claro o papel de realce da Geografia; para não fantasiar as realidades, para bem julgar os problemas e decisões, enfim, para agir de modo concreto em benefício de seu país” (ALMEIDA, 1962, p. 214). Com efeito, a resolução de problemas ia fazendo-se enquanto *raison d'être* da Geografia escolar, sendo presença também nos textos de Cantão (1956), Cunha (1962) e outros.

Da mesma forma que vimos que o decaimento *geoescolar* era comentado e anunciados pelos especialistas pertencentes às universidades, as prescrições pedagógicas salvadoras e os seus respectivos receituários didáticos também eram ejetados pelo mesmo ambiente de autoridade do discurso. Tal como uma partida de bumerangue que não cessava de acontecer, os intelectuais diagnosticavam os erros ao mesmo tempo em que ofereciam as soluções, manipulando os remédios e orientando os dizeres e fazeres do ensino de Geografia. Com a chancela da Verdade científica das psicologias da aprendizagem, e escudados pelas provas das pedagogias ativas e participativas, eles conseguiriam engendrar as perguntas e, justamente por isso, já conduziam as respostas posteriores. A lembrança de Wittgenstein, nesse sentido, faz-se bastante oportuna: “O enigma não existe. Se uma questão pode ser colocada, poderá também ser respondida” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 128). Nesse direcionamento, poderíamos igualmente inferir, em termos kuhnianos, que tais autoridades forneceram as regras do jogo, apresentaram as peças com as quais se deveria jogar e, por fim, indicaram os objetivos ideais a serem alcançados (KUHN, 1998).

Enquanto isso, muitos daqueles professores que, cotidianamente, vivenciavam o trabalho pedagógico na Escola Básica passaram a aguardar as chaves decodificadoras do Melhor Ensino e Aprendizagem desses lugares institucionalizados e, frequentemente, canonizados. Com os caminhos abertos pelos experts *geoescolares*, a desvinculação entre teoria e prática se transformou no grande dilema do professor de Geografia. Pela aula ruim, ele seria culpado ora pelo desconhecimento da teoria,

ora pelo seu mal-uso pedagógico. Pela aula boa, considerado mero transmissor/transportador daquilo que alguém mais competente que ele elaborou. Nessa dobra, poucos se perguntariam que espaço lhe restou como autor da sua aula e arteção qualificado do seu ofício.

## 6. OS PERIGOS DO *PHÁRMAKON* (E A NECESSIDADE DA PERVERSÃO PEDAGÓGICA)

Até aqui, estive jogando essa partida com o regulamento foucaultiano debaixo do braço. Por conseguinte, tratei o ensino de Geografia enquanto uma formação discursiva que, na sua essência, configurava-se como um sistema de procedimentos controlado, selecionado e organizado a partir de um certo número de critérios de inclusão e interdição (FOUCAULT, 1996). Tratava-se de localizar no interior dos seus dizeres e fazeres aquela divisa que separaria o verdadeiro do falso, sendo essa indexada, por sua vez, em instituições acadêmicas e científicas. Michel Foucault nunca se colocou no papel de tutor metodológico; não recebi, portanto, nenhuma tábua prescritiva que me conduzisse à solução da problemática que delimitei. Tive que tatear até aqueles ditos e escritos que mais apareciam no que se refere à aula de Geografia, aproximando-me da época em que o discurso emergiria hegemonicamente.

A análise, posteriormente, foi catapultada pela descrição de textos pedagógicos publicados, principalmente, em meio à primeira metade do século XX, justamente aquele efervescente período em que o sistema educacional brasileiro sofria uma forte ruptura nas suas bases legais, físicas e pedagógicas. Com a Geografia escolar não foi diferente: antes considerada arcaica e sob responsabilidade de profissionais incapacitados para tal ofício, foi lá na passagem da década de 1920 para frente que as regras do jogo sofreram nítidas mudanças, instituindo novos arranjos discursivos. É desse tempo-espço que minhas análises foram sendo alavancadas. No entanto, não esperei que delas saíssem informações valiosas e segredos escondidos; não tentei interpretar o que estaria por “de trás” dos discursos, funcionando enquanto espectro

ideológico. Satisfiz-me com a identificação dos seus jogos de linguagem para talvez, conforme já dizia Wittgenstein (1991, p. 49), “[...] compreender algo que já esteja diante de nossos olhos. Pois parecemos, em algum sentido, não compreender isto”.

Com um posicionamento no que toca a linguagem, a meu ver, complementar ao de Foucault, Wittgenstein (1991) sinalizava que os jogos de linguagem fixam as regras e as técnicas através dos quais percebemos os objetos, a comunicação e o próprio mundo; não era por coincidência que esse filósofo se valia da metáfora dos óculos para explicitar sua tese, dizendo que as ideias e as palavras que usamos para interpretar a vida funcionam enquanto lentes mediadoras, que permitem enxergarmos de um jeito, ao invés de outro. Acontece que, pela pressão coercitiva dos jogos de linguagem, trata-se de óculos que “[...] nem nos ocorre a ideia de tirá-los” (WITTGENSTEIN, 1991, p. 52). É daí que, na grade de inteligibilidade wittgensteniana, não cabe à Filosofia nem construir teorias e nem, tampouco, indicar hipóteses, mas sim substituir os processos elucidativos pelas atividades descritivas, cujos acúmulos de recordações tornam cristalinas as funções de verdade e mentira no bojo dos aparatos linguísticos. Por conseguinte, me interessava saber quais seriam os óculos que mais vinham sendo utilizados.

*Last but not least*, o movimento descritivo lançou âncoras nos desdobramentos de Corazza (1996) para a tão frequente pergunta “como dar uma aula?”. Como vimos, tal autora não responde a tal questionamento, mas faz uma genealogia dessa vontade de verdade. Ela prefere demonstrar que essa pergunta estaria indexada a um sistema discursivo que se, por um lado, retira do professor a chance de respondê-la por si mesmo, por outro atribui ao campo universitário a propriedade cerceada dessa resposta. Como resultado, divide o trabalho pedagógico entre uns poucos que pensam e criam e uma maioria que apenas labora e executa. Corazza terminava seu texto sinalizando que era mais do que tempo de desconstruir a sacralidade desses lugares marcados, fazendo tanto um inventário daquilo que mais vinha sendo dito sobre o ensino e a aprendizagem quanto quais autoridades estariam dizendo.

Identificar o regimento *geoescolar* sob o apoio de Foucault, Wittgenstein e Corazza, registrando suas nuances e estratificando sua performance, não significou,



assim, tomar posição da aula tradicional nem, muito menos, dizer que as pedagogias ativas e participativas não poderiam lograr êxito nos diversos espaços formais e não-formais de ensino e aprendizagem. Como coloquei em relevo no início do texto, não me interessava por aqui saber, de fato, quais características seriam desejáveis para uma aula de Geografia. De forma semelhante, não quis propor supostas práticas pedagógicas imediatamente aplicáveis por outros professores. Contentei-me, com efeito, não em descobrir a verdade da docência *geoescolar*, mas sim em problematizar o que vem sendo *considerado* verdade no que se refere à aula de Geografia nas últimas décadas. Malgrado tal projeto claro não seja útil para muitos, ao menos para mim sua valia é bastante justificável. Sobre isso, deixo para tecer agora algumas palavras que me parecem oportunas para encerrar o texto.

Em primeiro lugar, ao nos perguntarmos como uma aula de Geografia poderia ser dada, é possível perceber que, na maior parte das vezes, as respostas trilham um caminho aberto por velhos conhecidos. Nesse sentido, boa aula é aquela na qual as pedagogias ativas imperam, onde as metodologias participativas dão o ritmo dos processos, em que os alunos são autores do conhecimento, um movimento no qual, enfim, a centralidade residiria na aprendizagem ao invés da teoria. Boa aula, logo, substancia-se no oposto das características presentes no método tradicional, isto é, os conteúdos insignificantes, a fala docente tediosa, a transmissão passiva de informações. Sobretudo, a boa aula de Geografia estaria alicerçada no lema “aprender a aprender”, pois mais vale um aluno que saia da escola resolvendo problemas do que propriamente carregando meros – e abstratos – saberes geográficos.

No ensino de Geografia, existe um discurso forte e um discurso fraco. Sabemos agora quem é um e quem é o outro. Até aí, tudo bem. Atravessada por cenários complexos e tecida em meio ao caldeirão econômico, cultural, político e social que conhecemos por *espaço geográfico*, é plenamente aceitável que em certas épocas a Geografia que se ensina penda para um outro lado e não para o outro. De forma semelhante, a própria diversidade do alunado pressupõe que uma mesma prática pedagógica não consiga ser desenrolada universalmente: ao apregoarmos a didática da diferença, temos que automaticamente aceitar que o que vale para uma turma não

valerá para outra. Mas, e esse talvez seja o ponto principal a se frisar, existiriam dois perigos quando chegamos em um estágio em que, como vimos, um discurso tanto se cristaliza centenariamente quanto, a meu ver, é aceito sem maior espaço (e vontade) para o contraditório.

O primeiro perigo de aceitarmos de bom grado e naturalmente que os caminhos da aula ideal de Geografia deveriam, obrigatoriamente, passar pelas pedagogias ativas, seria o de abandonarmos a oportunidade de nos perguntarmos a quem vêm servindo tais direcionamentos – e de onde eles vieram. Conforme venho defendendo há alguns anos, para entender o discurso que se faz hegemônico na contemporaneidade desse componente curricular, seria necessário retornamos até o movimento da década de 1920 conhecido como Escola Nova, em que, sob a égide dos primórdios da industrialização brasileira, os processos de ensino e aprendizagem deveriam estar, acima de tudo, sob a régua do desenvolvimento econômico (AUTORIA OMITIDA, 2018). Por outro lado, a própria manutenção requeitada desse discurso no bojo do ensino de Geografia até os dias atuais estaria sendo capitaneada pelo pensamento neoliberal, uma racionalidade que tem, entre suas diretrizes principais, um projeto de construção de sujeitos flexíveis, empreendedores, competitivos e consumidores (AUTORIA OMITIDA, 2017a, 2017b). Ora, cada professor tem o direito – e o dever – de fazer em sala de aula o que acredita ser mais pertinente. No entanto, causaria espanto ele desconhecer o fato que, ao carrear suas metodologias *críticas-emancipatórias-conscientizadoras*, poderia estar servindo obedientemente ao *status quo*. A meu ver, não é de hoje que é exatamente isso que o ensino de Geografia, através do seu discurso régio-oficial, vem fazendo.

Para referir-me ao segundo perigo, valer-me-ei de Platão (2016). Num dos seus diálogos mais famosos da sua juventude, o *Fedro*, o célebre valioso grego mais uma vez se acompanhava da sabedoria de Sócrates para discutir a arte da palavra. Confrontado com os argumentos do outro participante da conversa, que defendia a oratória como ferramenta de persuasão, o velho filósofo se colocava contrário a tal tese. Dizia Sócrates que os usos exagerados da retórica seriam meras opiniões aparentes, que conduziriam ao erro e nos afastariam da verdade, do bem, do justo e

do belo. Em outras palavras, “A retórica é a arte do logro e do engano” (CHAUI, 2002, p. 234). Naquilo que aqui mais nos interessa nesse famoso texto, chamo a atenção para a tese socrático-platônica que se desdobra em torno do termo *phármakon*. Proveniente do substantivo *pharmakós*, o que, em grego, significaria algo como curandeiro, médico ou guia, e do verbo *pharmásson*, que aponta uma transformação feita com ajuda de drogas, a palavra *phármakon* é triplamente polissêmica, ou seja, pode ser interpretada tanto como remédio, quanto veneno ou cosmético. Mas por que Platão problematiza esse termo em meio a um debate que girava em torno da atuação dos sofistas? Simples: porque, para ele, a linguagem é um *phármakon* (PLATÃO, 2016).

Nessa linha de raciocínio, a explicação fica um pouco mais clara. Tomando por base esse raciocínio, quando utilizada corretamente a linguagem pode se transformar num exemplar expediente, construindo ideias, elaborando dúvidas, chegando perto da verdade e, logo, estimulando a aprendizagem. Assim, ela é *remédio*, pois nos curaria da ignorância, qualificando a nossa arte de viver.

Nas mãos erradas, porém, a linguagem é instrumentalizada como um *veneno*, que tanto pode fazer o mal quanto expressar mentiras. Através de um discurso envernizado com cores atraentes, ela mascara as aparências e traveste a realidade daquilo que ela não seria, ludibriando os indivíduos com falas sedutoras que, uma vez despidas, mostram-se falsas. Além disso, aquele que se deixa envenenar se transformaria em marionete do desejo de terceiros, seguindo recomendações que não necessariamente se complementaríamos aos ideais de uma vida plena e feliz.

Por fim, existirão aqueles que usam a linguagem como um *cosmético*. Nesse caso, eles conhecem a realidade e tem consciência da verdade. Preferem, no entanto, evocar a magia dos filtros e o uso das máscaras para viverem por detrás de simulacros e jogos de aparência. Tornam-se peritos em simulações, interpretando personagens diferentes em contextos variados. Jogam de acordo com o seu público, falando-lhes aquilo que eles querem ouvir. Flexibilizando a verdade da palavra, esses podem considerar a linguagem como uma técnica interesseira.

Com a elucidação desse termo grego, o leitor atento já deve ter concluído que eu estou me referindo ao ensino de Geografia como um clássico *phármakon*. É verdade. A meu ver, esse discurso contempla a tripla polissemia dessa milenar palavra.

Efetivamente, não seria nenhum favor afirmar que a formação discursiva preponderante no ensino de Geografia poderia firmar-se como um instrumento *remediador*. Orientando práticas pedagógicas, partilhando experiências didáticas exitosas que foram realizadas em outros lugares e, sobretudo, colhendo impressões sobre o cotidiano da sala de aula, não nego que, com os devidos limites de cada contexto geográfico, as pedagogias ativas, progressistas e participativas têm muito ainda a nos oferecer. Porém, e essa seria a maior ressalva que eu faço, é necessário ter em mente que tais práticas não são universais e, muito menos, aplicáveis em qualquer escola por qualquer professor. Residiria aí, aliás, a grande ameaça carregada por esse discurso hegemônico.

Bem, aproveito esse ensejo para sinalizar o que parece haver de *venenoso* nesse discurso *geoescolar*. Com pretensão à totalidade e fundamentados num severo maniqueísmo, esses dizeres e fazeres que vêm sendo considerados os mais adequados desde a primeira metade do século XX engendrariam, por tabela, uma supressão da autoria do professor, a partir de então julgado por vezes como profissional ultrapassado, em outras enquanto estivador de teorias e didáticas construídos por outros, mas, raramente, como alguém criativo e que poderia pensar por si mesmo diferentes maneiras de tornar sua aula instigante. Impedido de empreender uma pedagogia em nome próprio que, no final, autorizá-lo-ia a chamar de *sua* a sua aula, chegamos ao ponto desse profissional, cerceado por metodologismos, tecnologias, sequência didáticas e planos de aula, “[...] dar uma aula que já está dada, antes que ele a dê” (CORAZZA, 2012, p. 11). O professor de Geografia, com efeito, passa a ser tributário de regras arbitrárias construídas no bojo de um sistema discursivo. Esse se estabelece de uma maneira tão efetiva que esse professor se vê responsabilizado e/ou diminuído por algo que não necessariamente ele já fez, mas que inevitavelmente irá fazer. O veneno do discurso restabelece as leis

e secciona as práticas; vigia o posto de vigilância no qual se destitui, quase sempre, a autoria docente, a veia criadora, a vontade de potência que poderia desenvolver na aula uma força caótica, apenas comparada a obras de arte.

Por último, existe muito de *cosmético* na linguagem do ensino de Geografia. Discurso que se enfeitiça pelas suas próprias normas, retroalimentando práticas que ele já havia dito antes, mas não cansa de dizer novamente, o *phármakon* nos induz a um jogo de cartas marcadas, cujas regras aceitamos passivamente para dele poder participar. Atividade que beira a dissimulação pura, exemplifica-se naqueles casos dos pesquisadores-docentes que, ainda que cientes da complexidade da aula de Geografia, procuram versar-se naqueles critérios que não necessariamente creem, porém deles se valem para acessar certos espaços institucionais e linguísticos. Frente aos Leões-de-Chácara do ensino de Geografia, obrigam-se a vestir máscaras provisórias para burlar as fronteiras pedagógicas e os postos fronteiriços de um ordenamento que se assemelharia a um estado policialesco. Nesses processos, é bem verdade que a formação discursiva pode ser burlada por agentes contrários à sua pacificação; todavia, a postura cosmética não implode a máquina discursiva, de forma que os enunciados mantêm sua proliferação em curso.

Então, poderíamos com tudo isso concluir que, na austeridade da *ordem do discurso geoescolar*, chegamos num momento em que dela não poderíamos prescindir, pois os espaços de manobra foram, todos eles, neutralizados?

Não.

As armas do jogo precisariam ser, entretanto, recondicionadas. Com um calibre projetado em meio às pedagogias progressistas e críticas, não é surpreendente perceber que, nas últimas décadas, esses movimentos autointitulados revolucionários foram sendo vampirizados pela racionalidade dominante, de modo que as metodologias ativas e participativas se emparelham justamente àquilo que o neoliberalismo mais pretende produzir (VEIGA-NETO, 2000). Enraizadas no cotidiano escolar e preconizadas, frequentemente, como pergaminhos sagrados, não creio, porém, que devamos, em termos de resistência, negar seu uso e provar sua ineficácia. Como já defendi em outra publicação (AUTORIA OMITIDA), o grande risco que nos

espreita não estaria necessariamente na disseminação desses recursos didático-pedagógicos, e sim no sentimento veiculado que tanto as canoniza quanto, principalmente, diminui a autoria do professor de Geografia. É por esse motivo que valeria menos nos tornamos inimigos do discurso oficial e valeria mais pervertê-lo, tornando-o profano, imoral e transgressor. Em outras palavras, concatenado ao estilo que somos versados e à identidade que nos especializamos em portar.

No rastro daquilo que Kant (2012) definiu, celebrenemente, como Modernidade, poderíamos dizer que a grande luta que nos é apresentada pela contemporaneidade docente se encontra na conquista da nossa maioria professoral, o que significaria, na ótica do filósofo de Königsberg, prescindirmos da tutela permanente ou, melhor dizendo, pensando por nós mesmos sem a condução guiada e coercitiva de especialistas, intelectuais, *experts* e *coachs*. Exercendo uma verdadeira *arte dos driblamentos*, nos aproveitaríamos daquilo que nos interessa no discurso enquanto abandonaríamos, sem arrependimentos, atributos que não instauram êxtase, catarse e novidade na aula de Geografia. Didática-Mosaico + Pedagogia da Complexidade (encaldeirando elementos contraditórios e concorrentes), contrabandearíamos práticas e fundiríamos afetos e percepções, desburocratizando as normas tecnicistas do conhecimento trivial e, pretendendo fazer, à maneira de Gilles Deleuze, um *filho pelas costas* do ensino de Geografia. Nessa jornada a ser percorrida numa estrada entenebrecida por relações de poder & saber, em que os heróis se equilibram com pés de barro, perdemos as garantias dos receituários universais e as suas respectivas promessas de salvação *geoescolares*. Dito de outro modo, teríamos que nos virar, tateando empírico-transcendentalmente usos, formas e expressões de ensinar e aprender Geografia. Em contrapartida, talvez recebêssemos um dia o cheque em branco pedagógico para promover aulas verdadeiramente autorais, nas quais as artes fluem e as energias reverberam. Como professor, não poderia pretender nada menos que isso.

Até lá, a luta permanece em aberto. Mas, por enquanto, uma certeza o estado da arte *geoescolar* nos indica sem dificuldades: ficaremos devendo aquele protótipo ideal de Professor de Geografia, cujas características poderiam ser replicadas

tranquilamente por outros docentes. Caso alguém disser, no entanto, que conhece tal modelo, vou me valer das mesmas palavras que Kant proferiu a respeito da existência de alguém que provasse a existência de Deus: “Trata-se exatamente do homem que procuro há muito tempo” (KANT, 1980, p. 403).

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A.; REGO, N. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio** (volume 2). Porto Alegre: Penso, 2011.

ALMEIDA, L. C. Objetivos do ensino de Geografia na escola secundária. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 167, mar/abril. 1962.

ALVES, G. L. Textos escolares do ensino secundário no Brasil: da época jesuítica aos nossos dias. In: ALVES, G. L. (Org.). **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

ARISTÓTELES. **Tópicos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

BACKHEUSER, E. O ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 43, out. 1946.

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

CABRAL, E. F. O ensino de Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 145, jul/ago. 1958.

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

CANTÃO, C. Programa: tipos de excursões geográficas para fins didáticos. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 134, set/out. 1956.

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

CARVALHO, D. As Ciências Sociais e a aprendizagem. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 107, mar/abril. 1952.

CARVALHO, E. Notas de didáticas da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 156, mai/jun. 1960.

CASTELLAR, S. Mudança na prática docente: a aprendizagem em espaços não-formais. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A.; REGO, N. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio** (volume 2). Porto Alegre: Penso, 2011.

CASTROGIOVANNI, A. C. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; REGO, N.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CHAUI, M. **Dos pré-socráticos a Aristóteles**, volume 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CORAZZA, S. M. Como dar uma aula? Que pergunta é esta? In: MORAES, V. R. (Org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de aperfeiçoamento pedagógico**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996.

CORAZZA, S. M. **Didaticário de criação: aula cheia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

COSTELLA, R Z. A importância dos desafios na construção do conhecimento geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; REGO, N.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

DAMASCENO, D. F. Algumas considerações sobre o emprego do material didático no ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 185, mar/abril. 1965.

DOLABELA, E. Geografia, ensino e pesquisa. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 122, set./out. 1954.

ESPINHEIRA, A. Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 137, mar/abril. 1957.

FEDERICI, H. O problema da sala ambiente e do ambiente didático no ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 181, jul./ago. 1964.

FERNANDES, C. O museu de Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 189, nov./dez. 1965.

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

FICHEUX, M. Ensino da Geografia V. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 91, out. 1950.



FONSECA, G. D. Dinamização do ensino da Geografia através de atividades co-curriculares. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 179, mar/abril. 1964.

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

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

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

GOULART, L. Teias que (re)produzem espaços: uma proposta para ampliar a inserção de alunos trabalhadores na sociedade. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; REGO, N.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o Ensino Médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUERRA, A. T. O ensino de cartografia e da Geografia física através do filme. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 157, jul./ago. 1960.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KANT, I. **Resposta à questão**: o que é Esclarecimento? *Cognitio*, São Paulo, v. 13, n.1, jan./jun. 2012.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LYOTARD, J. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 1988.

MEYNIER, A. Os problemas do ensino da Geografia nos estabelecimentos de segundo grau na França. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 123, nov./dez. 1954.

MONBEIG, P. Estudos Geográficos. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, fev. 1944.

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

MORENO, A. **Wittgenstein**: os labirintos da linguagem. Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2000.

PADILHA, F. A. O estudo dirigido em Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 177, nov./dez. 1963.

PADILHA, F. A. O estudo dirigido em Geografia. **Boletim Geográfico**, v. 27, n. 202, jan. /fev. 1968.

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

PEREIRA, J. V. A Geografia moderna, o professorado, e o papel no Brasil das faculdades de Filosofia e do Conselho Nacional de Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 84, mar. 1950.

PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

PRADO, E. V. Didática da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 133, jul./ago. 1956.

REEDER, E. O espírito do ensino moderno da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 93, dez. 1950.

ROCHA, G. O. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista da APG (PUCSP)**, São Paulo, v. 8, 1996.

SANTOS, M. S. **O ensino da Geografia no curso secundário noturno**. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 151, jul./ago. 1959.

SANTOS, M. S. **O ensino da Geografia no curso secundário noturno**. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 179, mar/abril. 1964a.

SANTOS, M. S. Trabalhos de equipe em Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 178, jan./fev. 1964b.

STERNBERG, H. O. A pesquisa geográfica no curso secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 62, maio 1948.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

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

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.