



ENSINAR GEOGRAFIA PARA SEMPRE

encontro com os clássicos

Bruno Nunes Batista


Editora
UFPel

**ENSINAR
GEOGRAFIA
PARA SEMPRE**
encontro com os clássicos



Reitoria

Reitora: *Isabela Fernandes Andrade*

Vice-Reitora: *Ursula Rosa da Silva*

Chefe de Gabinete: *Aline Ribeiro Paliga*

Pró-Reitora de Ensino: *Maria de Fátima Cósio*

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação: *Flávio Fernando Demarco*

Pró-Reitor de Extensão e Cultura: *Eraldo dos Santos Pinheiro*

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: *Paulo Roberto Ferreira Júnior*

Pró-Reitor Administrativo: *Ricardo Hartlebem Peter*

Pró-Reitor de Gestão da Informação e Comunicação: *Julio Carlos Balzano de Mattos*

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis: *Fabiane Tejada da Silveira*

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas: *Taís Ullrich Fonseca*

Conselho Editorial

Presidente do Conselho Editorial: *Ana da Rosa Bandeira*

Representantes das Ciências Agrárias: *Sandra Mara da Encarnação Fiala Rechsteiner (TITULAR)*

Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: *Eder João Lenardão (TITULAR),*

Daniela Hartwig de Oliveira e Aline Joana Rolina Wohlmuth Alves dos Santos

Representantes da Área das Ciências Biológicas: *Rosângela Ferreira Rodrigues (TITULAR)*

e Francieli Moro Stefanello

Representantes da Área das Engenharias: *Reginaldo da Nóbrega Tavares (TITULAR),*

Walter Ruben Iriondo Otero e Rafael de Avila Delucis

Representantes da Área das Ciências da Saúde: *Fernanda Capella Rugno (TITULAR) e Jucimara Baldissarelli*

Representantes da Área das Ciências Sociais Aplicadas: *Daniel Lena Marchiori Neto (TITULAR),*

Eduardo Grala da Cunha e Maria das Graças Pinto de Britto

Representantes da Área das Ciências Humanas: *Charles Pereira Pennaforte (TITULAR) e Silvana Schimanski*

Representantes da Área das Linguagens e Artes: *Lúcia Bergamaschi Costa Weymar (TITULAR)*

e Chris de Azevedo Ramil

ENSINAR GEOGRAFIA PARA SEMPRE

encontro com os clássicos

Bruno Nunes Batista

Pelotas

2022



Editora
UFPel



**Editora
UFPel**

Filiada à ABEU

Rua Benjamin Constant, 1071 - Porto
Pelotas, RS - Brasil
Fone +55 (53)3284 1684
editora.ufpel@gmail.com

Seção de Pré-Produção

Isabel Cochrane

Administrativo

Suelen Aires Böettge

Administrativo

Seção de Produção

Preparação de originais

Eliana Peter Braz

Administrativo

Revisão textual

Anelise Heidrich

Assistente de Revisão

Suelen Aires Böettge

Administrativo

Projeto gráfico e diagramação

Angélica Knuth (Bolsista)

Carolina Abukawa (Bolsista)

Coordenação de projeto

Ana da Rosa Bandeira

Seção de Pós-Produção

Morgana Riva

Assessoria

Madelon Schimmelpfennig Lopes

Administrativo

Eliana Peter Braz

Administrativo

Projeto Gráfico & Capa

Angélica Knuth

Fotografia da capa

*@usgs (Unsplash). Licença liberada de acordo
com Unsplash (<https://unsplash.com/license>)*

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B333e Batista, Bruno Nunes
Ensinar geografia para sempre [recurso eletrônico] : encontro
com os clássicos / Bruno Nunes Batista. – Pelotas : Editora
UFPel, 2022.
259 p.

E-book(PDF) ; 34,5 MB
ISBN: 978-85-60696-15-4

1. Geografia escolar. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. I. Título.

CDD: 910.7

Elaborada por Michele Lavadouro da Silva CRB: 10/2502

Sumário

01

Estilo & método9

Questão de abordagem.....16

Advertências metodológicas.....20

Princípios e técnicas de leitura.....28

Agradecimentos.....31

02

Delgado de Carvalho: a Geografia escolarizada.....32

Hipóteses.....35

Teoria e método.....39

Alavancas para o ensino e a aprendizagem.....45

Legado.....54

03

Maurício Silva Santos: a serviço da aprendizagem.....58

Geografia: uma trajetória epistemológica.....64

Didática e aprendizagem.....	73
Continuidades descontinuas.....	85

04

O sistema aberto de Livia de Oliveira.....	88
Uma professora de Geografia mergulhada no seu tempo.....	91
Virada epistemológica.....	93
Pedagogias científicas.....	96
Ciência do espaço e alfabetização cartográfica.....	101
Ideias que se regeneram.....	109

05

A Geografia escolar crítica em José William Vesentini.....	117
Calibragem de um termo polissêmico.....	122
A escola para o século XXI.....	132
Praticar a liberdade e abrir-se para o futuro.....	143

06

O existencialismo de Nestor André Kaercher.....	147
Depois da orgia.....	148
Procedimentos de inversão.....	158
Ensaio de pedagogia ontológica.....	166
Isto não é uma conclusão.....	176

07

Expandir a potência do pensamento.....180

Precedentes epistemológicos.....193

Precedentes pedagógicos.....207

Contemporaneidade.....223

Referências.....232

01

Estilo & método

Confundir este livro com os manuais de História da Educação é compreensível. Tomar esta obra como uma introdução ao Ensino de Geografia também o é. Entender esse projeto como uma compilação de perfis seria justificável. Considerar os textos enquanto um resumo dos cânones pedagógicos – eis algo provável. Concluir que existe uma hierarquia no pensamento geográfico-escolar, com autores acima de outros: um caminho óbvio.

Entretanto, quando comecei o trabalho, tais pressupostos foram justamente aqueles que não me interessavam, aqueles que eu desejava evitar. Mas isso não significa que eles não estiveram no retrovisor. Importante, pois foi a partir deles, junto a eles e contra eles que pude traçar uma perspectiva metodológica, aventada por certas questões. Cabe-me explicitá-las.

Antes de tudo, uma questão de *relevância* pairava sobre o projeto. Que diferença faria realizá-lo? Ele seria bem-vindo à área ou não? Uma pesquisa que abarque um diálogo entre autores fundamentais para o ensino de Geografia: quem nunca se sentiu fascinado por algo denominado como clássico?

Mas há outros argumentos.

A Geografia escolar no Brasil, desde que se fez institucionalizada e disciplinar, esteve alicerçada em bases provenientes tanto das pedagogias quanto das teorias do conhecimento. Vinculada a abordagens epistemológicas e filosóficas, testemunhou ao longo da sua formação mudanças paradigmáticas, giros conceituais e influências didáticas e científicas, de modo que não é exagero dizer que seus pesquisadores nunca desistiram de colocá-la na vanguarda. Lastimavelmente, muitos professores tendem a conjecturar o atual como moderno (e melhor) e o velho como arcaico (e pior). Não raro, olham para o passado do ensino de Geografia com desdém, partindo da prerrogativa de que esse seria uma fase histórica conservadora, atrasada e eivada de más práticas. Para a infelicidade de alguns, mostrarei que não é bem assim que as coisas funcionam, de modo que se quisermos compreender a trajetória da Geografia escolar brasileira, uma viagem de volta ao passado é obrigatória. Sem preconceitos, sem estereótipos, sem juízos enviesados ideologicamente: foi o que tentei fazer.

De outra parte, um dos meus objetivos é colocar ao alcance de um público diversificado as pontas de lanças de alguns dos mais notórios pensadores da Geografia escolar, enaltecendo suas contribuições em vista dos processos de ensino e aprendizagem. São autores que nos deixaram implicações não apenas pedagógicas, como também filosóficas e epistemológicas, tratando de temas referentes à construção do conhecimento, às relações dos sujeitos com o espaço e ao raciocínio geográfico. À medida que estudamos essas raízes, mais perto nos aproximamos daquilo que significa ensinar Geografia, pois nos é apresentado o que herdamos de um passado aparentemente distante, mas que nos assombra na teoria

e na prática com os seus fantasmas, estando eles vivos, estando eles mortos.

De uma homenagem, também é disso que se trata? Até certo ponto. Sim, um estudo sistemático dos clássicos costuma cumprir esse papel, e se for o caso de conseguir fazê-lo ficarei satisfeito. Mas espero ir além, porque o estudo dos cânones pode nos ensinar sobre os acertos de uma área, assim como a respeito dos erros que foram feitos e devem ser evitados; porque, clássicos que são, nos permitem renovar as leituras e enriquecê-las com novos olhares, acessando seus vestígios através de muitas entradas. Uma figura como Delgado de Carvalho extravasa os limites da cronologia em que sua obra se fez majoritária. Das fontes de Maurício Silva Santos traduzem-se múltiplos caminhos didáticos, aportes cuja aderência dependem do pragmatismo das condições espaço-temporais. Alguém como Livia de Oliveira nos deixou uma caixa de ferramentas ampla e diversificada sobre a aprendizagem dos conceitos geográficos. A José William Vesentini o ensino de Geografia deve muito do seu espírito combativo, crítico e socialmente incomodado. O pensamento de Nestor André Kaercher permite uma inventividade ímpar, que pode ser desdobrada por aqueles que vivem a educação sem dogmatismos, moralismos e ortodoxias. Todos eles proporcionam olhar mais de perto aquelas questões que continuam sendo cruciais na contemporaneidade. Eles continuam contribuindo para o debate pedagógico, oportunizando uma chance para refletir sobre a complexidade que é ensinar e aprender Geografia.

Malgrado esteja direcionado para a formação de professores, não tenho a pretensão de que o livro seja útil, se isso for significar um utilitarismo semelhante àquele tão execrado por Nuccio Ordine; naquele universo, “um martelo vale mais que

uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro” (ORDINE, 2016, p. 12). Desprezo essa noção de utilidade. Ao mesmo tempo, compactuo da caracterização de utilidade feita pelo autor, isto é, aquilo que ajuda a *nos tornamos melhores*. De fato, não é isso que entendemos por educação?

Existe uma dimensão formativa subjacente à prática docente que não deveria ser negligenciada, a assertiva cuja extensão extravasa a disponibilização de técnicas de ensino e roteiros de aprendizagem. Por incrível que pareça, o ensino de Geografia já estava aqui antes de nós chegarmos. Um mundo velho, edificado pelos vivos e pelos mortos. No entanto, trata-se de uma realidade preexistente costumeiramente ignorada. Ora, o que permite à educação ser uma atividade que se renova continuamente é o fato de que os recém-chegados são estranhos ao mundo, e nele devem ser introduzidos por intermédio das instituições. Aqueles que assumem a incumbência por essa introdução têm, simultaneamente, uma responsabilidade pelo desenvolvimento dos jovens e pela continuidade do mundo. Os novos precisam ser protegidos, mas, em contrapartida, “também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (ARENDDT, 2016a, p. 235).

A salvaguarda começa pela família e se desloca para escola, cuja missão é fomentar o livre desenvolvimento das qualidades individuais no interior de heranças concretas, subjetivas e simbólicas. É esse processo que leva Hannah Arendt a inferir que aquele que opta pelo magistério assume uma responsabilidade coletiva pelo mundo; quem recusa tal ética não deveria jamais ser professor, posto que “faz parte da essência da atividade educacional abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo”

(ARENDRT, 2016a, p. 242). Tocados por esse diapasão, Masschelein e Simons (2013) reavivaram o espírito da *skholé* grega, um lugar em que o objetivo não residiria na obtenção de habilidades utilitárias. Bem ao contrário. Nele, seria permitida uma experiência separada do mundo produtivo e econômico, priorizando atividades formativas que abarcassem a condição humana e a vida em sociedade. O professor, na *skholé*, empreende gestos democráticos, colocando “na mesa” os usos e valores sociais, disponibilizando-os para que os alunos possam aprendê-los e reconstruí-los. Pôr na mesa, diria Julio Groppa Aquino, é investir sobre o arquivo do mundo:

Uma educação pelo arquivo perfaz-se como um convívio atento com os mortos e suas pegadas em deslocamento constante, forçando uma interlocução em *delay* tanto com a herança – e sua impermanência provocada pelo gesto arquivístico – quanto com seus legatários que, sem o saber, habitam as salas de aula. Interlocução pautada, portanto, não por aquilo de que os mais novos já dispõem, mas pelo que estão sempre prestes a alcançar, caso os mais velhos ajam com nenhum desdém por aquilo que estão a zelar e, no mesmo golpe, a profanar. Eis aí o cerne do trabalho docente na educação pelo arquivo: é preciso que algo seja imolado para que algo novo germine, ainda sem rosto, sem história e sem direção (AQUINO, 2018, p. 111-112).

Pois bem, é evidente que o atual ou futuro professor de Geografia não é um recém-chegado ao mundo, muito menos alguém em idade infantil. Mas não nos precipitemos. É da alçada daquele que leciona Geografia conservar o legado deixado pelos clássicos, ainda que o reconstituindo conforme as aspirações do presente. Sob outro prisma, se partirmos da premissa segundo a

qual o aluno da licenciatura não é objeto de instrução, mas parte de um processo de educação, então isso quer dizer que existe um *arquivo geoescolar* ao qual ele tem direito de partilha e que lhe deve ser apresentado, para que assim possa tanto preservar essa massa verbal quanto entoar devires proveitosos. Se assim não o for, corremos o risco de trilhar o caminho da perpetuação do presente discutida por Matos (2000): uma educação incapaz de acolher e partilhar experiências histórico-geográficas contribui para a fetichização do tempo, uma perda de experiência em que os modismos e as pseudonovidades obliteram a memória coletiva, impossibilitando que os acontecimentos possam ser compreendidos nas causas e consequências.

O encontro entre os mais velhos e os mais jovens produz atrito, gera faíscas e levanta poeira. Paulo Freire estava certo: a crença na educação bancária é insustentável porque não existe transmissão pura do conhecimento. Disso Platão já sabia. Em um dos seus diálogos mais belos, Sócrates foi categórico sobre a natureza do conhecimento: “Seria bom, Agatão, se de tal natureza fosse a sabedoria que do mais cheio escorresse aos mais vazio, quando um ao outro nos tocássemos, como a água dos copos que pelo fio de lá escorre do mais cheio ao mais vazio” (PLATÃO, *O banquete*, 175d). Sabemos, contudo, que as coisas são tensas e conflituosas.

Marx, nas primeiras passagens d’ *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, comentava que embora sejam autores da própria história, os homens não a constroem como o querem, pois o fazem em circunstâncias alheias às suas escolhas, condições oriundas de gerações mortas que oprimem o cérebro dos vivos como um pesadelo (MARX, 1987). Porém, o fato de contraírem relações que foram determinadas independentemente da sua vontade é contraposto pela razão da consciência ser influenciada apenas em

parte, dado que o desenvolvimento da mente se dá a partir de uma unidade dialética. O mundo é criado e recriado por meio de uma multiplicidade de relações que a sociedade mantém entre si e com a natureza, sendo que nesse processo vão sendo abertas possibilidades de transformação.

Nessa linha de raciocínio, a educação pelo *arquivo geoescolar* nos cursos de formação de professores é fundamental. Por um lado, o estudante só pode aprender a ser professor de Geografia e construir seu percurso autoral se tomar como base os conhecimentos consolidados na área. Por outro lado, para que consiga edificar ferramentas intelectuais, didáticas, pedagógicas e investigativas, ele precisa confrontar esse arquivo, já que é a partir de tal embate que se pode tomar consciência de limites e potencialidades. Logo, estudar os clássicos do ensino de Geografia tem timbres sensivelmente piagetianos, pois se tornar professor depende da apreensão de conceitos e métodos já existentes, que funcionarão tanto como alicerce quanto como desafio à formação. De forma semelhante, aproxima-se da teoria histórico-cultural de Vygotsky, haja visto que a atividade mental do docente não seria uma adaptação aos ditos e escritos dos clássicos, mas uma transformação dos clássicos pelo professor simultânea à transformação de si mesmo. É graças à interação com os pensadores da Geografia escolar – que juntos constituem nada menos do que um patrimônio simbólico acumulado – que nos damos conta das nossas ações pedagógicas. E é por intermédio dessa conscientização que construímos a autonomia professoral.

A investigação aqui proposta contribui para o avanço teórico da área? É possível esperar daí algum ganho social, prático,

pedagógico e epistemológico? Clássicos, por serem clássicos, serão relevantes. Entretanto, nos termos de Veiga-Neto (2014), um projeto que valha a pena não deve ser apenas relevante, mas também *inédito* e *realizável*. Para discutir essas propriedades, é preciso desdobrá-las à parte.

Questão de abordagem

Desde que Gilles Deleuze escreveu, em um dos pontos altos de *Diferença e repetição*, que “nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que o contempla” (DELEUZE, 1988, p. 127), a noção de ineditismo foi abalada. Isso porque o filósofo francês estava dizendo que mesmo que um velho tema venha a ser novamente problematizado, a abordagem pode ser completamente diferente, dado que as premissas epistemológicas e os referências teóricos podem ser outros. Com esse viés, talvez o principal não seja encontrar um objeto de estudo novo, distinto e singular, e sim atribuir interrogações diferentes a temáticas que já estavam aí, mas que nunca haviam sido formuladas de determinadas maneiras. Em outras palavras, trata-se de mudar o *olhar* ou deslocar o *ponto de vista*.

O campo de pesquisa do ensino de Geografia estudou de diferentes e exaustivas maneiras a trajetória dessa disciplina no Brasil. Em monografias, dissertações, teses, livros, coletâneas e outras publicações, procurou-se dar conta desse passado através de diversos questionamentos. As análises vêm se debruçando sobre livros didáticos, legislações, documentos históricos, textos centenários, documentos curriculares, planos de curso, planejamentos de ensino, cadernos de alunos, relatos de aulas, entrevistas aprofundadas, memórias autobiográficas, etc. Produziu-se ao

longo das últimas décadas um acervo amplo sobre a emergência da Geografia na escola brasileira. Vale frisar que esse acervo tocou inúmeras vezes nas obras dos pensadores que elenquei como base desse projeto.

Estando Deleuze certo, a inquietude aqui presente não deve estar circunscrita à imposição de criar algo novo e inédito. Duvido que no estágio de discussão em que se encontra o ensino de Geografia no Brasil isso seja possível. Todavia, se o objetivo for empreender deslocamentos em torno de outros olhares e pontos de vistas, então aí sim as coisas começam a ficar interessantes. Seriam perspectivas de trabalho cujas operações apontam para a multiplicação de sentidos e ressignificações. Inversão das lentes analíticas. Mais uma vez, ouçamos o que dizia Deleuze (2014, p. 132): “Tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e, se eles não lhes servem, consigam outros”.

Então, com qual par de óculos os nossos clássicos serão lidos? Partindo do princípio de que não intencionei fazer 1) uma introdução ligeira à temática em tela; 2) um estudo historiográfico; 3) um manual das ideias pedagógicas; 4) um meio de apoio que poderia substituir a leitura em primeira mão, proponho, ao contrário, utilizar-me dos óculos da *Filosofia da Educação*. O que significa?

Conforme o tripé descrito por Luckesi (1992), filosofar sobre a educação contempla três passos: o inventário dos valores, a crítica desses ideais e a construção de modos de conduta. Em primeiro lugar, pergunta-se quais são os valores da dimensão humana a partir de um viés educacional, pedagógico, didático, etc. Em segundo lugar, faz-se passá-los pelo tribunal da crítica permanente, submetendo esses valores a vários ângulos possíveis. Em terceiro lugar, aparece um desejo de ressignificar e dar

novos sentidos a essas orientações, visto que a realidade muda e, com ela, os dispositivos educacionais. Essa perspectiva é válida, contudo serve apenas como uma primeira aproximação ao que realizei. É preciso ir direito ao ponto, explicitando como o objeto de estudo foi cercado, aberto e problematizado. Nesse caso, o método de Pagni (2000) contempla os movimentos da pesquisa com maiores detalhes.

Para esse autor, um dos usos da Filosofia seria o de interrogar o pensamento educacional a partir de problemas que são percebidos no presente e que encontram a sua gênese no passado; ao vislumbrar em textos antigos questões contemporâneas, o pesquisador pode estabelecer pontes entre o passado e o presente. Um segundo uso está relacionado à possibilidade de compreender como certos intelectuais se apropriaram de correntes filosóficas e epistemológicas produzidas na sua época, e em contextos diferentes dos seus. É entender que o processo de produção teórico-metodológica dos pensadores esteve concatenado à conjuntura intelectual e política de uma época, mas não em relação direta de causa e efeito: teorias, métodos e metodologias costumam ser apropriadas por aquilo que elas têm de universal, sendo posteriormente distorcidas em vista dos problemas de cada realidade social. Em síntese, trata-se de um trabalho que deve reconstruir o cenário intelectual, o contexto de origem e o processo de gestação do pensamento dos autores.

Na esteira desse exercício filosófico-educacional, Pagni (2000) sinaliza três procedimentos: a descrição “necessária”, o levantamento do referencial teórico e o reconhecimento da arquitetura científica. Primeiramente, ao analisarmos um autor clássico não se deve colocar na sua boca palavras que ele não disse, nem induzir o leitor a julgá-lo como correto ou incorreto; o foco

estaria em separar aquilo que é necessário daquilo que é proveniente das nossas convicções. Trata-se de diferenciar “o que foi escrito ou proposto pelo próprio texto daquilo que se imputa a ele e que estaria fora de suas preocupações, normalmente desenvolvidas por aqueles que o investigam” (PAGNI, 2000, p. 29). No que se refere ao levantamento das referências bibliográficas, precisamos investigar quais são os alicerces teóricos dos quais o autor se utiliza para sustentar suas ideias e propostas, pois é no bojo dessas construções que se pode verificar concepções políticas e sociológicas. Em terceiro lugar, o reconhecimento da arquitetura do saber científico atende à uma preocupação importante, que nada mais é do que compreender qual a via de acesso ao conhecimento pleiteada pelo escritor.

Da maneira como opero com a Filosofia da Educação, os clássicos do ensino de Geografia podem ser perscrutados tendo em apreço as seguintes problematizações: Quais são as referências pedagógicas utilizadas nos textos? Quais são as inspirações filosóficas? A que contextos educacionais e aspirações pedagógicas eles se endereçam? Como a representação do professor é desdobrada?

Um último detalhe a acrescentar é o modo como a noção de verdade pode ser entendida nessa discussão. Ghirdelli Jr. (2000) explica que o pensamento filosófico costuma problematizar a verdade a partir de dois grandes campos: a teoria da correspondência e a teoria pragmática. Enquanto o correspondentismo assume que uma ideia só é verdadeira se for idêntica aos fatos, o pragmatismo coloca que não existe essência ou substância inerente à verdade: ela se estabelece sob certas condições de experiência.

Ora, se eu adotasse a primeira escola epistemológica, um caminho natural acabaria sendo o de comparar os clássicos uns com os outros num sentido hierárquico e evolutivo, como se alguns

autores tivessem chegado mais perto do “ensino de Geografia verdadeiro” do que outros. Como não compactuo de tal perspectiva, não estudei os autores tomando por base critérios que sustentam que certos posicionamentos são bons enquanto outros são maus. Ao não estarmos de posse de uma verdade excepcional e metafisicamente verdadeira, o que podemos fazer é observar os clássicos a partir das suas linhas de força, angariando aquilo que serve para *pensar o pensamento geográfico-escolar*. Consequentemente, esse *ethos* filosófico implica em diagnosticar o presente através de uma abordagem múltipla, capaz de dissipar confusões importantes, redirecionar questões mal colocadas, combater formulações obscuras e desacomodar estereótipos (GALLO; MENDONÇA, 2000). Instala, enfim, uma efervescência de ideias no interior do ensino de Geografia, tratando-o doravante como problema filosófico, ao invés de doutrina unificada.

Advertências metodológicas

A noção de *método* comporta a concepção de mundo a partir da qual uma pesquisa é realizada. Abarca um conjunto de premissas que proporciona orientação para resolver problemas dentro de certos limites, bem como para perceber e interpretar fatos. Esses princípios fundamentam o modo de pensar, problematizar e entender a vida.

Já o termo *metodologia* comporta um uso diferente: cada pesquisa, na sua singularidade, segue um caminho específico. Malgrado existam etapas compartilhadas (justificativa, desenvolvimento, resultados, etc.), as metodologias contrastam uma das outras porque a ordem que se deve impor aos processos não é universal, mas circunstanciada a características particulares.

Trata-se então de traçar organizadamente e coerentemente os procedimentos científicos ao longo de um percurso, para alcançar, desvelar, apreender ou compreender certos resultados.

Da maneira como entendo essas duas noções, a discussão relacionada ao método está principiada pelas estratégias da Filosofia da Educação. É tempo de explicá-las.

Em primeiro lugar, o que é um clássico? Em ilustre texto, Italo Calvino compartilhou 14 propostas de definição. Acompanhemos seis dessas proposições:

[...] dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.

[...] é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.

[...] são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).

[...] são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.

[...] é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia.

[...] é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível (CALVINO, 1993, p. 9-14).

Uma outra inspiração está no livro *Mestres do pensamento: 20 filósofos que marcaram o século XX*. Escrito pelo jornalista e filósofo Roger-Pol Droit, apresenta ao grande público a obra de pensadores como Heidegger, Sartre, Wittgenstein, Althusser, Habermas e outros. Para fechar a restrita lista de 20 intelectuais, Droit (2016) traçou os pré-requisitos contemplados por um “mestre do pensamento”: a) foi uma grande referência intelectual; b) atingiu um público excepcional; c) sua influência ultrapassou o estreito círculo formado por aqueles que se interessavam diretamente pelos seus trabalhos; d) adotou um posicionamento singular em relação ao mundo; e) edificou textos acessíveis, suscitados por questões experimentadas por muita gente; f) deixou como legado ideias marcantes e que continuam potentes; g) estabeleceu pontos de ruptura na sua área.

Por intermédio dessas pontas de lança, Italo Calvino e Roger-Pol Droit justificaram e levaram a bom termo seus trabalhos. Certo. Porém, uma questão nodal ficou sem resposta em ambas as propostas: o papel do interlocutor. Ora, é evidente que em qualquer listagem desse porte é impossível contornar a subjetividade. Quem escolhe o faz a partir de um determinado lugar, pautado por certas intenções. Esse tipo de projeto nunca acerta em cheio, as arestas não podem ser tapadas. Lembrando a expressão de Descartes, um projeto com o objetivo de definir quais foram os “clássicos”, “mestres” e/ou “intelectuais notórios” nunca vai ser claro e distinto. Quanto a isso não estou preocupado, pois não tive tal pretensão. Todavia, muito embora a questão da subjetividade seja parte do processo, as escolhas devem ser peremptoriamente justificadas. A produção de um catálogo definitivo não é exequível, mas isso não exclui a necessidade de defender a minha lista como algo que foi construído de modo inteligível, lógico, sistematizado e competente em termos instrumentais.

Para referendar a escolha por alguns autores e não outros, valer-me-ei de duas categorias operatórias: a *dimensão temporal* e o corte *paradigmático*.

Na primeira categoria, a *dimensão temporal* trata de intelectuais cujas obras tiveram emergência do século XX em diante. Sobretudo, devido a questões históricas e disciplinares próprias à Geografia escolar brasileira. Até a fundação do Colégio Dom Pedro II, em 1873, é difícil justificar a presença dos estudos geográficos sistematizados no país: apesar de ser em 1599 que a Geografia foi introduzida no currículo através da *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, a matéria aparecia de maneira esparsa e desorganizada, ancorando-se bibliograficamente em relatos de viajantes, crônicas de expedições e trechos de enciclopédias europeias (PEDROSO, 1966). E esses embrionários estudos nem sempre chegavam às escolas. É importante frisar que o primeiro manual didático com foco no Brasil veio a ser lançado apenas em 1817: a obra *Corografia Brasílica*, do Padre Aires Casal. Publicada pela Imprensa Régia, manteve-se como fonte de estudos por mais de 100 anos, a despeito de ser um material descritivo e com informações equivocadas. Mesmo nos primeiros anos do Colégio Dom Pedro II não se poderia falar de uma Geografia modernizada e científica, pois as aulas continuavam alicerçadas no método descritivo e na avaliação mnemônica (ROCHA, 1996).

O interessante é que embora a fragilidade teórico-metodológica se mantivesse, a criação do Colégio de Dom Pedro II proporcionou um ponto de ruptura no ensino de Geografia; esse gradualmente foi transmutando-se de matéria autônoma à disciplina acadêmica (GOODSON, 1990). Nas décadas seguintes à proclamação da República, os arcaicos modelos não passariam mais despercebidos dos olhares psicopedagógicos (PEDROSO,

1966; ROCHA, 1996). O efervescente debate educacional brasileiro anterior e posterior ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) desembocou num movimento crítico-reflexivo sobre a educação brasileira, engendrando condições de possibilidade para a institucionalização da Geografia como disciplina universitária através da criação dos cursos na Universidade de São Paulo e na Universidade do Brasil (BATISTA, 2018a).

Mediante esse esboço de periodização, a centralidade endereçada às fontes geográfico-escolares construídas em meio e a partir de meados da primeira metade do século XX é uma das vias mais férteis. Isso não significa desconsiderar épocas anteriores nem inferir que não haja nada de importante para ser investigado antes desse período. No entanto, se me utilizo da noção de clássico e, ao mesmo tempo, acoplo-a à função-autor, então tudo parece indicar que é no bojo dos últimos cem anos que as coisas tanto começaram a acontecer para o ensino de Geografia como também numa velocidade inédita.

Mas os movimentos metodológicos devem ir além das periodizações, tendo que utilizar outros operadores lógicos. Para os fins que me propus, as respostas podem advir da Filosofia da Ciência, especialmente dos escritos de Thomas Kuhn: um corte, portanto, *paradigmático*.

Para esse filósofo, o conceito de paradigma pode ser entendido como um conjunto abarcado por valores científicos e procedimentos teórico-metodológicos que são aceitos dentro de uma comunidade (KUHN, 1998). O paradigma presume a obediência a padrões fixos, que impõem que as hipóteses sejam ajustadas a fundamentos corroborados pelos pares, de forma que problemas não encaixados em tais regras devem ser eliminados. Assim sendo, trata-se de “forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites

preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecidos pelo paradigma” (KUHN, 1998, p. 45). Pesquisamos com ferramentas analíticas ofertadas a priori, que carregam indícios de resposta para os problemas que estamos investigando. Como resultado, “aderir a um paradigma significa assumir um chão epistemológico que não apenas fundamenta-se em princípios acordados, compartilhados e bastante sólidos, mas também se compõe por variadas peças, qual um quebra-cabeças” (VEIGA-NETO, 2009, p. 82).

O fato dessas peças limitarem o que se pode pensar e fazer não significa que as fronteiras paradigmáticas sejam herméticas. Nenhum fundamento teórico-metodológico é capaz de dar conta de tudo, tanto porque é impossível pensar suficientemente o mundo quanto, “mesmo que por um momento, fosse possível pensar suficientemente o mundo, o tempo passa e o mundo muda” (VEIGA-NETO, 2009, p. 83). Aqui e acolá vão surgindo elementos que não mais se ajustam ao jogo de cartas marcadas, de modo que chegará a hora na qual os membros de uma comunidade científica não conseguirão se esquivar dos desequilíbrios e crises que estão desacomodando a tranquilidade paradigmática. Ante o “reconhecimento de que, de alguma maneira, a natureza violou as expectativas paradigmáticas que governam a ciência normal” (KUHN, 1998, p. 78), três atitudes são possíveis: ignorar as anomalias, resolvê-las à luz das ferramentas estáveis ou romper com as estratégias anteriores, perspectivando revoluções científicas.

Ao considerarmos a existência de paradigmas entronados no ensino de Geografia, partiríamos do pressuposto segundo o qual haveria nessa linha autoridades que fornecem as regras do jogo teórico-epistemológico, apresentam as peças conceitual-metodológicas com as quais se deve jogar e, por fim, indicam os objetivos a serem alcançados (BATISTA, 2019a, 2019b). Pretendendo estar

sob a égide de parâmetros científicos, é natural que a Geografia escolar seja balizada paradigmaticamente. Mas por que esse cenário estabelecido interessaria aos objetivos desta obra? Por dois motivos.

Primeiramente, ao pensarmos junto a Thomas Kuhn um propósito central seria o de verificar as características subjacentes ao paradigma geográfico-escolar, identificando quais são as realizações aceitas, os instrumentos que fornecem soluções para os problemas e os pontos de vista que funcionam como pré-requisitos para a percepção dos pesquisadores.

Em segundo lugar, é com base nessa grade de inteligibilidade que seria possível identificar a existência de anomalias e divergências no interior do paradigma, procurando entender de onde elas vieram e como foram recebidas pela comunidade epistêmica. Compreender se houveram reafirmações do paradigma posto ou, ao contrário, a instituição de novos princípios. É de acentuada importância destacar que respostas justificadas para esses movimentos dependeriam de uma visão de conjunto, cuja realização só será possível ao final do trabalho. Isso significaria inferir que o ensino de Geografia poderia ser constituído por um ou mais paradigmas ou, talvez, entendido como um campo poroso no qual os pesquisadores disputam o controle das incertezas. Retomarei tal discussão no último capítulo.

Mas, para dar início aos trabalhos, uma decisão se fez fundamental: partir da hipótese da presença de um chão epistemológico inaugural no ensino de Geografia, sendo esse edificado por Delgado de Carvalho. Alerto que esse critério não foi utilizado para provar que Delgado foi o marco zero paradigmático. Nos termos de Rancière (2020), tratava-se de ver o que se pode fazer a partir dessa suposição. Entretanto, essa designação não foi alea-

tória: conforme anotações feitas por Andrade (1977) e Bernardes (1982) a respeito do pensamento geográfico brasileiro, como também com base em pesquisas em torno da constituição do ensino de Geografia nesse país (ALBUQUERQUE, 2011; ROCHA, 1996, 2000a; VLACH, 1993; BARROZ, 2008), diversos elementos teóricos, metodológicos e históricos atribuem centralidade ao professor emérito do Colégio Dom Pedro II.

Alçando Delgado de Carvalho ao lugar de vetor paradigmático, o passo inicial foi o de colocar em questão o conjunto de saberes e fazeres que garantiriam, no sentido delgadiano, a realização satisfatória do ensino e da aprendizagem no ensino de Geografia. Averiguar a que formas de fazer ciência o conhecimento geográfico esteve subordinado a partir do paradigma construído por esse autor.

No entanto, mesmo uma obra coesa não pode oferecer respostas para todas as questões, de sorte que nela encontraríamos limites e potencialidades não desenvolvidas. É aí que entra uma segunda suposição, isto é, a de que determinados autores, contemporâneos e extemporâneos a Delgado, deram sequência ao espólio com novas abordagens, enquanto outros provocaram rachaduras na ordem científica, subvertendo-a a outras estruturas. Dessa forma, trabalhei com a tese conforme a qual quatro intelectuais se encaixam nessa perspectiva, uma vez que eles teriam conseguido não apenas ir além de Delgado, bem como difundindo ideias que continuam influenciando professores e pesquisadores até a contemporaneidade. Se as matrizes implementadas por Maurício Silva Santos, Lívia de Oliveira, José William Vesentini e Nestor André Kaercher engendraram paradigmas próprios ou exclusivamente anomalias na escola delgadiana, eis aí uma questão-chave. A ver.

Princípios e técnicas de leitura

Do mesmo jeito que esse projeto possui uma estrutura interna decorrente de certa seleção editorial, desenhar os caminhos por meio dos quais os clássicos revelaram sua identidade subentende um modo de aproximação com os textos. Capturar problemas e conceitos exige tanto abdicar de uma leitura desinteressada quanto um exercício de decifração dos objetos perscrutados. Um exercício de abstração no qual o texto é lido de maneira que se consiga avaliá-lo “nos moldes da instauração de uma distância, de uma alteridade a ser descoberta, para que o passado possa finalmente fornecer respostas ao mesmo tempo amplas e precisas para o presente” (CORNELLI et al., 2013, p. 60).

Operando a partir de procedimentos subjacentes à Filosofia da Educação, é possível dividir o trabalho que realizei em duas frentes, sendo uma chancelada por *princípios de leitura* e a outra concatenada a *estratégias ledoras*.

A primeira frente se utiliza das indicações compartilhadas por Dermeval Saviani em *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Ao explicitar o caráter do seu método, esse pesquisador se baseava em três princípios de exame das fontes (SAVIANI, 2013): o olhar analítico-sintético, a articulação do singular ao universal e a atualidade. A investigação implicaria um exame atento das fontes disponíveis, objetivando articulá-las em termos sincrônicos e diacrônicos; significa traçar relações de reciprocidade, determinação ou subordinação entre o local e o global, tendo em mente o diagnóstico do presente à luz de impasses teóricos enraizados no passado e projetados no futuro.

Os preceitos de Saviani impactaram na organização da oficina não só no que tange ao espírito de leitura, mas especialmente na seleção dos materiais básicos. Acessando um universo de do-

cumentos, composto por artigos, livros, capítulos, comunicações, entrevistas, transcrições de palestras e anotações de curso, acabei me deparando com um dilema corriqueiro entre aqueles que intencionam dar conta de um vasto leque de fontes. Como tabular essas informações? Mais do que isso, como saber a hora de encerrar os trabalhos?

Minha abordagem: selecionei materiais que oferecessem elementos para uma leitura multiescalar e analítica-sintética, paralelamente à capacidade que possuiriam de responder a problemas no âmbito pedagógico e educacional. Com esse enfoque, não se fez necessário inventariar tudo o que se lê, tampouco dar voz a fontes redundantes ou sobrepostas, mas sim concluir a ação quando o documento for transformado em *monumento*, isto é, uma massa de elementos inter-relacionados, pertinentes e relevantes à qual a inclusão de novos estratos não acrescenta mais nada de novo (FOUCAULT, 1987; BAUER, 2014).

Para terminar, falemos das estratégias ledoras. Dando sequência a um artigo em que busquei alavancas para estudar academicamente textos sobre ensino de Geografia (BATISTA, 2021), retomei os fundamentos da *explicação* e do *comentário*. Extraídos dos deslocamentos feitos por Cossutta (1994), Folscheid e Wunenburger (2006) e Goldschmidt (1970), são parâmetros que sinalizam caminhos para a leitura filosófica das fontes destrinchadas no projeto.

A *explicação* simboliza a exposição ordenada das premissas, dos fundamentos e das justificativas arroladas no objeto textual. Pressupõe distinguir os elementos essenciais dos não essenciais, catalogar ideias, conceitos e ações teórico-práticas, além de aferir como as asserções desenvolvidas aprofundam a proposição inicial. Por meio desses deslocamentos, pode-se apreender as regras de

funcionamento do texto, assinalando os termos importantes, os problemas ressaltados e as questões que foram sendo levantadas. Esse método coloca o texto entre parênteses e declina de ampliar a análise para o contexto. Proceder como se estivéssemos de “vi-seiras”, portanto.

Apenas temporariamente: a leitura explicativa é complementar ao *comentário*. De acordo com esse princípio, compete ao pesquisador realizar o estudo das condições de possibilidade políticas, culturais e epistemológicas em meio às quais a obra foi produzida. É o momento para dialogar com outras fontes, no intuito de colocar em questão as referências e o contexto nos quais o pensamento foi desenvolvido. Entre os fatos e as ideias existe uma correspondência que a análise genético-historicista deve evidenciar; são circunstâncias históricas que conduziram o autor a perspectivar seu pensamento de um dado jeito, ao invés de outro (BATISTA, 2021). Não existe total autonomia e total independência no terreno das construções teóricas: os intelectuais estão mergulhados no seu tempo. Por isso, o comentário interroga o autor a respeito das suas influências e aportes teórico-metodológicos.

Apoiando-me na convicção de que a leitura dos clássicos exige um método para entender os fundamentos epistemológicos, os meios de aplicação teórica e o contexto de elaboração das ideias, ativei um programa de leitura em que o cerne não esteve ao lado da vontade de interpretar, mas sim no gesto de explicar e comentar os documentos eleitos. Esta introdução veio com o fito de justificar a relevância, o ineditismo e a realizabilidade deste projeto, mas pertence à posteridade reconhecer se saiu daqui algo relevante, inédito e realizável.

Agradecimentos

Em tempos nos quais as instituições educacionais devem portar-se como se fossem empresas, as pesquisas são avaliadas com base em critérios de eficiência, inovação e rentabilidade. O professor, enquanto isso, é transformado num burocrata cujas tarefas englobam realizar cálculos, produzir relatórios e participar de intermináveis e inúteis reuniões. A pesquisa, o estudo e o preparo das aulas vêm se tornando um luxo que é preciso negociar todos os dias com as instâncias hierárquicas (ORDINE, 2016).

Uma iniciativa como essa jamais é concretizada solitariamente; nunca nutri ilusões a respeito de realizar esse projeto sozinho. Muitas pessoas poderiam ser citadas. Porém prefiro, na contracorrente desse quadrante neoliberal, agradecer sobretudo à Universidade Federal de Pelotas. A essa gigante instituição, que me ofereceu tempo, autonomia e liberdade, dedico uma pequena obra.

02

Delgado de Carvalho: a Geografia escolarizada

Desde que Marx (1987), na última tese contra Feuerbach, contestou a presença de um pensamento contemplativo na tradição filosófica, o impacto nas humanidades vem sendo sentido. Desde aquele ano de 1845, em que a ruptura marxista proporia não mais a interpretação do mundo, mas a sua transformação, a ação passou a ser a prerrogativa do pensamento, com a política como preocupação primeira. Desde então a crítica das condições concretas do presente passaria a ser pré-requisito formativo do cientista social, almejando um futuro justo e igualitário que surgiria da rebelião das classes que foram oprimidas pelo capital e subalternizadas à burguesia. Sob a égide desse espírito, Estados foram desfeitos e refeitos, movimentos políticos emergiram, transgressões do *status quo* aconteceram, direitos foram contestados e adquiridos. E se a transformação não se deu aos moldes de Marx, a interpretação ficou mais crítica, com a economia política servindo como germe para pensarmos não só a Filosofia, mas também a História, a Sociologia, as Ciências Jurídicas, etc.

E também a Geografia: ao lembrarmos das perspectivas alavancadas na década de 1970 por figuras como Milton Santos, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Armando Correa da Silva, Melhem Adas e Ruy Moreira, não restarão dúvidas de que a transformação da realidade, à base da crítica política/filosófica/epistemológica, é pauta de singular grandeza na Geografia.

Alguns autores, no entanto, alçaram à desconfiança o etapismo revolucionário marxista. No texto *A tradição e a época moderna*, Arendt (2016b) discute os perigos de uma tradição na qual a violência é tida como “parteira da história”. Dentre eles, não estaria apenas a inconsistência sobre o que caberia à Filosofia fazer após a abolição da luta de classes. Sobretudo, ao considerarmos que o passado é algo a ser superado, assumimos o risco de uma sociedade sem memória, em que não existiria testamentos a serem passados adiante para os recém-chegados. Sem a transmissão de posses pretéritas aos herdeiros – as tradições preservadas – “parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo e, portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem” (ARENDR, 2016b, p. 31).

Com esse cenário, agora talvez seja mais fácil explicar alguns mal-entendidos a respeito da extensa obra de Delgado de Carvalho (1884-1980). Professor emérito na primeira metade do século XX de instituições renomadas como o Colégio Dom Pedro II, a Universidade do Distrito Federal e a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, medalhista do *The American Geographical Society*, precursor das regionalizações levadas a cabo pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), autor de mais de 50 livros em áreas como Sociologia, Relações Internacionais, Geografia do Brasil e Climatologia e, para muitos, o pai do pensamento geográfico brasileiro, trata-se de um intelec-

tual notável. E, no que se refere ao ensino de Geografia, Delgado não merece ser lembrado apenas pela autoria de *Methodologia do ensino geographico* (1925), provavelmente uma das mais importantes obras da Geografia escolar no Brasil. Afora seus inúmeros livros e textos relacionados à essa área, devemos ter em mente o protagonismo à frente da Associação Brasileira de Educação e do Conselho Nacional de Educação, assim como o cargo de direção que lhe foi entregue no Conselho Nacional de Geografia, competindo-lhe pensar a formação do professor. Um intelectual de porte, ao qual não incorreríamos em exagero caso o colocássemos, como o fizeram Zusman e Pereira (2000), Albuquerque (2011) e Rocha (2000a), como símbolo da introdução dos referenciais científicos modernos e pedagógicos no ensino de Geografia.

Proponho aventar a contemporaneidade do pensamento delgadiano tomando por base tanto o seu projeto pedagógico quanto as bases epistemológicas da sua concepção geográfica. Para tanto, percorrerei três perspectivas de trabalho, a saber: 1) especular algumas razões que tenham levado Delgado de Carvalho a ser combatido; 2) apresentar o seu entendimento de Geografia; 3) compartilhar, por meio de textos seminais, as concepções teórico-metodológicas subjacentes ao ensino empreendidas por esse autor.

Com a realização desses objetivos, espero não estar apenas contribuindo para salvaguardar a obra de Delgado de Carvalho de um certo presentismo, mas dando monumentalidade ao seu legado, de sorte que possamos assim não apenas entender o que somos hoje, mas também de onde viemos e como nos constituímos enquanto professores/pesquisadores.

Hipóteses

Ele foi um democrata, engajado com princípios iluministas e republicanos. Foi uma das âncoras do pensamento geográfico brasileiro, no sentido de buscar a ultrapassagem do método mnemônico e toponímico. Detrator de pedagogias nas quais cabia ao aluno repetir e decorar, fez associações férteis entre o ensino de Geografia com os ideários do movimento escolanovista. Adversário de uma escola que apenas disciplinasse, enquanto diretor-geral do Colégio Dom Pedro II implementou o “Conselho de Alunos”, avistando uma organização progressista. E se o próprio realizou atividades de consultoria, planejamento e construção teórica ora no IBGE, ora no Instituto Rio Branco, ora no Ministério da Educação, dentre outros lugares, tais ações não fizeram com Delgado de Carvalho tenha deixado de lado o magistério: “A sala de aula era o seu ‘trono’ do qual reinava e atraía os alunos, seus ‘súditos’ e admiradores em sua maioria” (CASTRO, 2009, p. 33). Entretanto, todos esses adjetivos não foram suficientes para que essa personalidade seja suficientemente conhecida pelas gerações jovens e não tão jovens. Cabe discutir prováveis motivos. Selecionei cinco deles.

Um primeiro motivo, no entendimento de Ferraz (2009), refere-se à modernização tecnológica e informacional cujo ápice se deu no final dos anos 60. Estimulada pelos governos civil-militares, mas também como consequência da abertura de mercado às multinacionais, tratava-se de dispositivos de comunicação/informação que implementaram uma comunicação flexível e associada ao desenvolvimento da indústria nacional sob a égide da tecnociência. O impacto dessas condições na Geografia escolar se deu de dois modos: a) com a explosão de linguagens e imagens lideradas pela televisão, aspectos livrescos e informativos sofreram

um baque; b) pressionada pelo tecnicismo aligeirado e parametrizada por relações de custo-benefício, a formação de professores incorreu na ampliação das licenciaturas curtas e na privatização do Ensino Superior. Com esse pano de fundo, pressupôs-se que uma figura como Delgado de Carvalho estaria desatualizada.

O segundo motivo padece das mesmas circunstâncias. O cerne da Geografia delgadiana se aporta na leitura explicativa da paisagem, com o fito de promover uma construção identitária do território brasileiro. É uma obra que parte da prática e se abastece do trabalho de campo. Não por acaso, a introdução de metodologias ativas na aprendizagem encantava Delgado de Carvalho. No entanto, é sabido que a revolução tecnológica ocorrida a partir da década de 1960 impactou na Geografia de modo sensível, haja visto o alargado uso de modelos e dispositivos quantitativos feitos pelo movimento teórico da *New Geography*. A serviço da administração estatal e da economia de mercado, a discussão epistemológica parecia inútil para esse tipo de concepção. Como resultado, foi-se feita tábula rasa do pensamento geográfico clássico realizado no Brasil, com Delgado sendo dragado por essa força.

O terceiro motivo corresponde ao próprio vanguardismo pelo qual Delgado de Carvalho se fez notabilizado. Na esteira da caracterização feita por Moreira (2008), podemos encontrar “três geografias” no percurso brasileiro: a empírica, a teórico-metodológica e a institucional. Se a primeira é produto da relação sociedade-meio, e já aparecia nos relatos feitos pelos viajantes; e a segunda, por sua vez, reverberava em locais como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Academia Real Militar e o Colégio Dom Pedro II, a institucionalidade universitária ocorreria apenas a partir da década de 1930, com a criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Brasil. Movimento majorado

com a fundação do IBGE e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). E eis que Delgado, por ter publicado parte dos textos antes do estabelecimento “oficial” da Geografia, viu seu nome ser obscurecido por figuras como Pierre Monbeig, Leo Waibel, Pierre Deffontaines, Aroldo de Azevedo e “de outros que, mesmo inferiores em capacidade e importância, construíram suas carreiras extremamente vinculadas com a institucionalização desse conhecimento” (FERRAZ, 2009, p. 85).

Outro elemento atende pelos carimbos endereçados à obra de Delgado de Carvalho pelas perspectivas críticas. Nas palavras de Vlach (1993), o pensamento delgadiano abriu mão de pôr em evidência as contradições do capital, isto é, o fato de que o projeto nacional-desenvolvimentista tenha se dado às custas da exploração do trabalho e da desigualdade social. Delgado desconsidera a luta de classes, a concentração de terras no espaço agrário e a maneira pela qual a burguesia industrial-urbana estabeleceu sua acumulação; é um determinista, que nega o sujeito enquanto agente histórico e limita-o ao ato de adaptação ao meio (VLACH, 1993). Em resumo, um autor vinculado ao projeto estatal que, em meados da década de 1970, foi escudado por uma ditadura civil-militar. Pois bem, malgrado as críticas do movimento renovador encontrasse eco na realidade social brasileira, deve-se, como o faz Ferraz (2009), soar o alerta para os riscos de levar a obra de Delgado a um tribunal sem que ela seja contextualizada aos limites históricos em que se fez emergente. Trata-se de um pensamento arrolado em uma República recém-instaurada, para a qual o conhecimento da diversidade cultural, natural, econômica e social do território se fazia urgente e que se concatenaria à implementação de um espírito nacional. Tal projeto se mostraria impossível sem a colaboração de intelectuais e esses, diga-se de passagem, não teriam condições de produzir ciência sem os

aportes financeiros do aparelho estatal. Nesses termos, anexar automaticamente alguém como Delgado de Carvalho às mazes do capitalismo brasileiro não seria apenas ingenuidade, mas também desinformação a respeito das condições de possibilidade espaço-temporais do seu trabalho.

O quinto e último motivo advém do discurso evolutivo presente tanto na Geografia quanto no campo escolar. No primeiro caso, identificado por Gomes (1996), a constituição do pensamento geográfico tem sido escudada por uma dupla proposição: o caráter de ruptura e a imposição do novo. A suposição de que há uma dicotomia entre o passado e o presente tende a construir um imaginário de que aquilo que é atual é melhor, fazendo de experiências pretéritas fonte de arcaísmo, neutralidade política e/ou manipulação ideológica. No que tange ao campo educacional, Warde (2012) comenta sobre os vícios da literatura analítica recente, em que a pretensão de ruptura teórica trabalha por uma “ultrapresentificação” conceitual, engendrando uma desqualificação de produções teóricas com mais de dez anos de existência. Mediante essas regras, não é preciso detalhar como os textos de Delgado de Carvalho se tornam alvos fáceis desses aligeiramentos teórico-metodológicos próprios à “pesquisa administrada” (WARDE, 2012).

A identificação desses motivos não serve somente para problematizar certos equívocos históricos. Poderíamos aqui pensá-la, nos termos de Foucault (1988), como “precauções de prudência”: atitudes prévias que devemos adotar para o caso de estudarmos a teoria e o método delgadiano.

Teoria e método

Para além da periodização que divide o método geográfico entre “tradicional” e “crítico” e que, na visão de Albuquerque (2011), é reproduzida com frequência no ensino de Geografia, revisitar o nosso autor central é conhecer uma epistemologia complexa que, paradoxalmente, não foi devidamente avaliada (ZUSMAN; PEREIRA, 2000).

O ponto de partida é a comunicação “Evolução da Geografia Humana”, realizada em 1941 no IX Congresso Brasileiro de Geografia, cuja publicação integral se deu na edição de número 33 do periódico *Boletim Geográfico*. Lá, Delgado tinha em mente superar a dicotomia sinalizada por Lucien Febvre entre determinismo e possibilismo, um equívoco que ainda induz a problemáticas generalizações. Para tanto, ele joga com a noção de *psicosfera*, isto é, a relação mútua entre sociedade e natureza que faz com que ora a primeira condicione a segunda, ora a segunda determine a primeira. A compreensão de tal interlocução é o objeto da Geografia. No entanto, trata-se de um objeto que não é facilmente classificável nem, tampouco, dividido conforme estágios positivistas. É uma relação una e interdisciplinar, o que conduz o autor a inferir que talvez não seja produtora para a Geografia pretender-se “ciência”, pois ela se assemelharia a um *ponto de vista* (CARVALHO, 1945a). Com essa prerrogativa, duas teses são alavancadas.

Estabelecendo que o terreno de atuação do geógrafo é a “explicação racional de uma relação integral, sendo um dos termos o homem” (CARVALHO, 1945a, p. 1165), a primeira tese aponta para a insuficiência de um trabalho que só acumula informações para posteriormente memorizá-las. Sob a influência de autores como Ritter, Ratzel, Davis e Sauer, Delgado não demonstrava apenas

erudição epistemológica, mas também conhecimento sobre as fragilidades do saber. A Geografia deve entender as conexões empreendidas pelos homens com a atmosfera, a litosfera, a hidrosfera e a biosfera. Não o fará sozinho, e sim com a ajuda de outras disciplinas. Descreverá o cerne dessas relações, desde que não abdique de explicá-las. O caminho já estava sendo aberto: citava-se o exemplo da França, com La Blache, Brunhes, Vallaux e Sorre; no Brasil, com Deffontaines e Monbeig à frente. Essa matriz estimulava fazer uma filosofia das relações entre homem e natureza, com o enfoque 1) na marca geográfica da sociedade sobre o solo; 2) na reconstituição dos quadros regionais por meio de monografias; 3) no mapeamento dos mecanismos da vida dos homens, tomando por base a noção de gênero de vida lablacheana. E com o alerta de que “Os fenômenos precisam ser bem analisados e perfeitamente localizados. Se ficássemos nisso chegaríamos, porém, a descrições como as da Geografia antiga. A necessidade da explicação se impõe hoje à Geografia” (CARVALHO, 1945a, p. 1168).

Esse movimento não precisaria da formação categórica de uma escola, sob o controle de territórios institucionais. Eis a segunda tese. Citando o exemplo estadunidense, Delgado diria que a falta de enquadramento disciplinar não impediu o avanço do pensamento geográfico naquele país, vide a importância de intelectuais como Preston James, Whittlesey, Hartshorne e Huntington. Algumas vezes com o viés economicista, em outras entrando sob o prisma regional, mas tendo a paisagem como chave de leitura, os geógrafos norte-americanos vinham demonstrando que se o núcleo-base da Geografia se ancora na premissa da integração, não só ela pode prescindir do afã positivista de possuir um objeto para chamar de seu, como a razão do seu êxito estaria na transgressão de tais amarras. Com efeito, a Geografia pode assumir uma posição estratégica no espírito científico do século corrente, pois ela

restabelece o elo desfeito com a fragmentação disciplinar. Delgado se vale da narrativa do prisioneiro que foge da caverna na alegoria de Platão. A caverna? As enumerações, as nomenclaturas, os fatos isolados. A luz? “As grandes sínteses de conjunto, as integrações dos fenômenos de toda ordem, as correspondências e correlações de fatos que procuram a explicação das realidades” (CARVALHO, 1945a, 1171). Do interior dessas bases emergiria uma plataforma de trabalho a ser desenvolvida pelos cursos de Geografia, objetivando a formação de um professor-cidadão. A ele competirá discutir junto às novas gerações os problemas econômicos e sociais de um país diversificado, heterogêneo e de complexidade paisagística/ambiental singular. Território já globalizado, cujo protagonismo no cenário internacional estava em ascensão. Educação, assim, consciente e crítica, desalojada de qualquer civismo ingênuo, ufanista, cego e superficial (CARVALHO, 1945a). Para Delgado, é essa, nos termos de Ratzel, a tarefa da antropogeografia.

Com “Evolução da Geografia Humana” encontramos a cor-reia de transmissão para pensar a Geografia: ela é *perspectiva de pensamento*, fundamentação para entender como o desenvolvimento da sociedade se faz na relação com o espaço. Princípio que possui um método. E que podemos encontrá-lo nos textos “O sentido geográfico”, “As três características do estudo geográfico” e “As regiões naturais máximas”.

“O sentido geográfico” se trata de uma palestra realizada na Rádio Nacional do Rio de Janeiro no ano de 1941, vindo a ser transcrita na edição de número 25 do *Boletim Geográfico*, em 1945. Como parte de um projeto capitaneado pela Divisão de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, endereçava-se a professores. Por essa razão, Delgado estabelecia um encontro entre epistemologia e ensino. O resultado foi uma contribuição

para pensar o raciocínio geográfico, à luz de alguns posicionamentos. O primeiro posicionamento revisitado não nos é estranho: capaz de descrever a Terra, fazer relações entre sociedade e natureza e mapear a distribuição dos fenômenos geográficos sob a superfície, não é possível carimbar a Geografia com um único rótulo. Influenciado por Richard Hartshorne, Delgado pontua que “Não existe conjunto algum de regras capazes de determinar quais os fenômenos que são de significação geográfica” (CARVALHO, 1945b, p. 7). Entretanto, se o objeto não é cristalino, ele deve possuir uma distinção para ser passível de interesse do professor e do geógrafo: a *posição geográfica*.

Conforme explicaria Carvalho (1945b), a noção de posição geográfica atende pelos fenômenos que são localizados em dado quadro natural e, ao mesmo tempo, relacionam-se com a ocupação humana pelo viés da técnica, da economia, da cultura, das feições climáticas e topográficas. Aquele que pensa por intermédio dessa terminologia percebe o espaço como um fato concreto atravessado por ações próximas e distantes. Ele é capaz de se localizar numa situação, descentrando-se da experiência imediata; compreende a espacialidade como ente relativo e relacional, com os objetos se comunicando entre si e se transformando quando ocorre alguma mudança de posição. Racional, portanto, geograficamente. Essa é a contribuição da Geografia: “Permitir uma apreciação do fator posição em relação a fatos ou fenômenos sociais. Prestar-se a estabelecer contatos e relações” (CARVALHO, 1945b, p. 9). Não era o que vinha sendo feito. Delgado chama atenção para a presença de dois grupos irreduzíveis: os “tradicionalistas da mnemotécnica” e a “ala adiantada”. Os primeiros reduzem o raciocínio geográfico aos nomes próprios decorados, enquanto os representantes do segundo grupo se valem de leis/modelos generalizantes determinados *a priori*, obliterando o fato de que

se faz Geografia através de movimentos recíprocos entre teoria e prática, com o trabalho de campo no centro do processo.

Competindo ao raciocínio operacionalizar-se por meio da posição geográfica, um método irá se impor. Essa é a pauta dos artigos “As três características do estudo geográfico” e “As regiões naturais máximas”.

“As três características do estudo geográfico” veio a público no *Boletim Geográfico*, número 23, ano de 1945. Valendo-se de um lastro metafórico para conduzir a argumentação, Delgado aponta que dentro da Geografia existiam duas categorias de pescadores: os desportistas e os que querem pescar. Aqueles que pescam recreativamente são interessados pela nomenclatura, com intensivos exercícios de memorização. A outra categoria – à qual o nosso autor se considera pertencente – é aquela que “quer alguma coisa em compensação pelo esforço feito, quer resolver problemas, compreender fatos, em suma, quer peixes” (CARVALHO, 1945c, 1667).

E como procede essa categoria, dali em diante aventada por Delgado como Geografia Moderna? Através de três fundamentos: 1) *A descrição geográfica*: amparada pela observação, realiza inventários fidedignos em primeira mão; 2) *A explicação*: eis a característica que torna a Geografia científica e que deve, com os aportes de outras disciplinas, elucidar o fenômeno geográfico; 3) *A nomenclatura*: indispensável, desde que “delimite, localize, especifique” (CARVALHO, 1945c, p. 1668). Essa última, até então mal dosada e confundida com a Geografia como se ambas formassem uma sinonímia, deve estar a serviço da descrição e da explicação.

Se a implementação da nomenclatura é precedida pela descrição e pela explicação, essas respondem a dois imperativos: à análise e à síntese da situação geográfica (CARVALHO, 1944a). Esse é o tema de “As regiões naturais máximas”, comunicação de

1944 compartilhada no número 13 do *Boletim Geográfico*, em que o enfoque denota um esforço de ilustrar como os fatores geográficos não podem ser artificialmente isolados. O objetivo foi desdobrar os caminhos do movimento explicativo na Geografia, com ênfase na operação analítica-sintética. O exemplo é o conceito de região. Até o início do século XX, as regionalizações eram feitas no Brasil basicamente em “escritório”, com base nas divisões administrativas correspondentes ao território dos Estados. Delgado as abandona: escudado por Vidal de La Blache, ele entende que as regiões brasileiras devem ser definidas através de observações e análises *in loco*, paisagens descritas e posteriormente analisadas, a fim de construir sínteses das zonas geográficas brasileiras.

A leitura da paisagem, somada ao entendimento das relações entre sociedade e natureza, constituem a pesquisa geográfica delgadiana – trabalho que fluía junto à tentativa de conexão dos aspectos físicos com os aspectos humanos, fazendo da Geografia uma ciência una que procura vincular a extensão dos fenômenos geográficos a sistemas de escalas diversas. O célebre exemplo da habitação nos demonstra como a chave de compreensão geográfica é a totalidade:

Há poucos fatos geográficos que sejam mais eloquentes e significativos do que a habitação humana. Nela se refletem todas as influências do meio. O solo, pelo material com que é construída a casa. O clima, pela inclinação do telhado, pela orientação e as aberturas. A vegetação, pelas madeiras escolhidas. A águas, pela maior ou menor distância a que a habitação se colocou do rio ou do riacho mais próximo. A casa revela, por fim, em seus cômodos, em seus planos, o tipo de ocupação da zona, o modo de viver e até o estatuto da família. Dada, pois, a descrição circunstanciada de uma habita-

ção, não é possível que um geógrafo deixe de reconstituir o ambiente a que pertence (CARVALHO, 1945c, p. 1668).

Em outras palavras, tratava-se de um método por cujas veias transitava o desejo de entender a realidade de maneira empírica e racionalmente comprovada, na esteira dos princípios de extensão, coordenação e causalidade. Com isso, “observava-se o comportamento e as características de determinados fenômenos já localizados, estabelecendo analogias com fenômenos semelhantes que ocorrem em outros locais, estabelecendo coordenações entre eles” (FERRAZ, 2009, p. 94). De posse desses pressupostos, nosso autor fomentava uma renovação teórico-metodológica do pensamento geográfico, operando com novas regras de atuação. Ao impor uma perspectiva de trabalho em que a mera descrição seria insuficiente e a memorização inócua, ele percorria com desenvoltura um horizonte holístico que talvez só fosse possível a alguém com amplo conhecimento das principais escolas geográficas do início do século (BARROZ, 2008; ZUSMAN; PEREIRA, 2000). Esse alguém foi Delgado de Carvalho.

Alavancas para o ensino e a aprendizagem

No âmbito da teoria e do método, pode-se dizer que Delgado elevou a régua de exigência da Geografia brasileira, promovendo uma epistemologia disruptiva. Em referência à educação, não foi diferente. Adversário do ensino livresco e abstrato que se notabilizava na escola, seus textos constituem anteparos ao culto à nomenclatura e à memorização. Reverberando o espírito pedagógico da época, coube a Delgado a tarefa de agregar os princípios

das pedagogias ativas aos imperativos da Geografia Moderna. Ele manifestaria, por conseguinte, “a preocupação de adequar o conteúdo ensinado à capacidade cognitiva do aluno, ajudando a conformar um discurso unitário e coerente para uma disciplina escolar que, tendo abandonado seu modelo descritivo e enciclopédico, corria o risco de perder-se em digressões indesejáveis em outros domínios do saber” (ZUSMAN; PEREIRA, 2000, p. 7).

Existem duas rotas introdutórias para entendermos o cerne do ensino aventado por Delgado de Carvalho: a concepção pedagógica e a questão metodológica. No primeiro percurso, as transcrições “O ensino da Geografia no curso de Humanidades” e “A orientação moderna”, extraídas do livro *Methodologia do ensino geographico* e publicadas, respectivamente, nas edições 10 e 12 do *Boletim Geográfico*, em 1944; além deles, a aula “Didática da Geografia”, dada num curso do IBGE em 1953 e disponibilizada ao público dois anos depois. No segundo percurso, o texto “A excursão geográfica”, divulgado em outubro de 1941 pela *Revista Brasileira de Geografia*, acompanhado da palestra “As unidades de trabalho e suas aplicações práticas”, presente no número 51, ano de 1947, do *Boletim Geográfico*.

No que toca à concepção pedagógica delgadiana, uma das passagens mais famosas merece ser reproduzida integralmente, haja visto a propulsão gerada para teorizações posteriores.

Nas escolas do Brasil, a geografia é o estudo de uma das modalidades da imaginação humana, isto é, da sua faculdade de atribuir nomes, de crismar áreas geográficas. As montanhas, os rios, as regiões naturais não são estudadas em si, mas apenas como mercedores de um esforço da nossa fantasia. Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geografia, e deste modo a poesia e a geografia são

produtos diretos da imaginação, apesar de fazerem parte de cadeiras diferentes. Uma geografia é tida por mais ou menos completa, segundo o número de páginas que conta e a extensão das listas que a imaginação confia à memória das vítimas; o ideal seria provavelmente um tratado volumoso, incluindo a lista telefônica (CARVALHO, 1944b, p. 7).

As palavras são contundentes e expressam total insatisfação. Não apenas. Semelhantemente ao comportamento adotado em relação à epistemologia, ele sinalizava um projeto de modernização pedagógica sob o crivo das ciências educacionais (CARVALHO, 1944b). Ao invés de citar listas e mais listas de dados geográficos, o professor deveria trabalhar a gênese desses fenômenos, utilizando-se de exemplos que ilustrassem as temáticas em questão. Deixando de ser o centro transmissor de informações, esse docente compartilha com os seus alunos a gestão da aprendizagem, para que eles possam ser inseridos na elaboração do conhecimento – cunho prático e que deve estar, substancialmente, ancorado numa didática geográfica oposta àquela de vertente tradicional, cujo efeito trouxe à Geografia a representação de componente inútil ou fastidioso. Nos aspectos econômicos, físicos, culturais, políticos, sociais, demográficos, enfim, todos aqueles que interessam ao olhar geográfico, deve estar subtendido que a exposição será insuficiente enquanto estiver desencaixada da sua dupla metodológica, que é a compreensão.

Com essa perspectiva, o professor de Geografia procura ensinar a correlação existente entre sociedade e natureza, entre o homem e a sociedade. Por intermédio de uma via de mão dupla, em que o meio age sobre os sujeitos e eles ora a ele se adaptam e/ou o transformam (e transformam-se a si mesmos), os fenômenos geográficos vão constituindo uma materialidade cujo substrato

é a paisagem. É por isso que o ensino de Geografia deve começar pelos lugares mais próximos, para daí então generalizá-los a partir das categorias de *distribuição* e *conexão* (CARVALHO, 1944c). O meio do aluno é a porta de entrada para a compreensão do espaço geográfico, desde que tenhamos em mente que não ficaremos reduzidos àquela escala: as associações feitas em graus diversos lhe oferecerão um sentido de unidade, ainda que diferenciada pelas características climáticas, geológicas, hidrográficas, econômicas, etc. Nesse sentido, Delgado estava se referindo à noção dos círculos concêntricos, um tema caro às pedagogias novas do início do século XX e que ele considerava como uma metodologia profícua para auxiliar na compreensão da organização, da ordem e da sucessão das relações geográficas (CARVALHO, 1944c). Críticas recentes foram feitas à essa técnica, especialmente as empreendidas por Callai (2009). Porém, temos que considerar não apenas o fato de que Delgado sabia que o “lugar do aluno” seria, por si só, escasso para entender o mundo, como também que na época o conceito de “espaço” era embrionário, em parte porque uma ideia como a de globalização seria, até certo ponto, impensável.

Em “Didática da Geografia”, Carvalho (1955) evidenciava a influência dos pioneiros das pedagogias novas, em especial de Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Citava esses educadores para indicar a necessidade de a aprendizagem geográfica estar concatenada à experiência discente. A atividade é premissa: dificilmente os estudantes terão aquisição satisfatória do conhecimento sem que estejam imersos naquilo que deverão aprender. Por isso, Delgado divide a didática em duas perspectivas: as *condições da aprendizagem* e a *organização da conduta* (CARVALHO, 1955).

Na primeira perspectiva, compete ao docente dar conta de um desafio: fazer com que seus alunos se interessem pela Geografia, que queiram estudá-la em vista de uma necessidade

real; para conseguir isso, o conselho é partir do conhecimento prévio do aluno e, simultaneamente, apresentar-lhe algo que dialogue significativamente com o seu meio.

No que concerne à organização da conduta, o professor Delgado sinaliza a importância das psicologias educacionais na sala de aula, a fim de motivar os discentes a se engajarem no trabalho. Eles devem ser vistos como sujeitos, com histórias e desejos diferentes; não são meros instrumentos nem, tampouco, receptáculos. A metodologia da resolução de problemas abarcaria conjuntamente essas perspectivas, pois “consiste em colocar a turma diante de um caso que o professor espera solucionar com o auxílio dos alunos. É uma espécie de desafio que prestigia os jovens que estão em condições de oferecer soluções” (CARVALHO, 1955, p. 197).

Entretanto, Delgado não era ingênuo de considerar que a proposta seria aceita imediatamente. Uma vez apresentada aos professores, deveria ser levada em conta “a dificuldade de convencê-los de que o que estiveram ensinando até hoje poucas relações tem com a verdadeira geografia” (CARVALHO, 1944b, p. 9). E mais. Afora esse cenário, eles perceberiam a real dificuldade subjacente ao ensino de Geografia, uma disciplina para a qual “dar aula” parece fácil, mas requer esforço em virtude de não existirem fórmulas absolutas para desenvolver o raciocínio geográfico.

Todavia, isso não impediria o professor Delgado de compartilhar algumas pistas. À dianteira do processo, a colocação da Geografia escolar não ser apenas um conjunto de saberes a serem adquiridos, mas estar ligada à utilidade. O currículo deve possuir um programa de experiência, focado na vida dos estudantes e com base na resolução de problemas. Nele, os alunos interagem com o conhecimento não somente através do estudo, mas também com a

leitura, o uso da palavra, a exposição de ideias, o desenvolvimento do raciocínio e a manipulação de informações, desenhos, fotografias, etc. Seriam essas as *atividades-experiência* (CARVALHO, 1947). Elas atendem aos seguintes pressupostos: os objetivos, os processos, o material, o uso do tempo e a bibliografia.

Primordialmente, o propósito específico da atividade tem que estar claro na sua importância tanto para a turma quanto para o professor. Melhor dizendo: o espírito do trabalho geográfico que jamais deve ser perdido de vista pelo coletivo, posto que é a correia de transmissão para o andamento das atividades.

Em segundo lugar, os processos são destacados como os caminhos dos quais o professor de Geografia deve se servir para levar a alcançar os seus objetivos. Eles variam de acordo com a turma, o conteúdo e o ambiente no qual a aprendizagem irá ocorrer. Não são inexoráveis, portanto; são antes convicções do que cláusulas pétreas. Peremptoriamente, o ensino e aprendizagem inerentes aos estudos geográficos precisam abarcar os critérios de *utilidade, oportunidade de experiência direta e ensejo ao trabalho coletivo*.

O material didático-pedagógico, também denominado por Delgado de aparelhamento geográfico, referia-se aos recursos operacionalizados para atribuir significação aos conhecimentos. A instância de validação é a realidade. Assim, “tudo depende do campo estudado. Em estudos de terrenos e solos, rochas podem ser trazidas à escola pelos alunos; em estudos de cosmografia, seria exigência pedir que trouxessem aerólitos de casa” (CARVALHO, 1947, p. 236). Outros exemplos são: atlas, planisfério, telúrio, mapa-mural, aparelho de Plateau, caderno de exercícios práticos, folha de desenho, amostras de objetos, postais, artigos

de jornais, recortes, blocos-diagrama, trabalho de campo, uma sala-ambiente reservada à disciplina...

Em quarto lugar aparece o planejamento temporal, tendo em vista a distribuição racional das atividades. Delgado remete à hierarquia subjacente ao raciocínio geográfico, “uma biblioteca cuja eficiência depende muito da ordem em que nela dispusemos os elementos” (CARVALHO, 1947, p. 237). O ordenamento contém uma tábua de cinco valores: a) a exposição de hipóteses ao aluno, de sorte a estimular sua curiosidade; b) a familiarização com as categorias de tempo e espaço; c) a explicação de modo preciso sobre o assunto em questão; d) a exemplificação constante, com ênfase nas imagens; e) a instrumentalização cartográfica, condição indispensável.

Por último, a noção das *atividades-experiência* destaca a relevância das indicações bibliográficas. Delgado é enfático: as referências são tanto a mola propulsora para operacionalizar o ensino quanto, até aquele momento, responsáveis pela precariedade em que esse se encontrava no Brasil (CARVALHO, 1947). Entre as mazelas dos livros didáticos, três se destacavam: a presença de dados insuficientes e vagos, quando não errados; exercícios alicerçados na nomenclatura, com pouca margem de abertura ao trabalho experimental; uma linguagem árdua, demasiadamente à frente do que se espera numa educação secundária (CARVALHO, 1947). Por esses motivos, os livros didáticos necessitam estar sob os aportes escolanovistas, afastando da memorização em prol das pedagogias modernas. Devem ser obras compatíveis com a idade discente, o seu nível de mentalidade geográfica e a realidade contígua.

Uma instância na qual podemos identificar a vinculação dos pressupostos conceituais delgadianos às concepções metodológicas é a *excursão geográfica*. Ao discutir as atitudes necessárias para

o êxito dessa atividade, Delgado sintetiza sua visão de Geografia sem abandonar a ideia que tinha sobre ensino e aprendizagem. Sobretudo, demonstrava rigor na esfera do planejamento docente, algo percebível com a leitura dos requisitos preceituados para a elaboração de uma aula para além dos muros da escola.

Ao discutir uma excursão significativa e que possibilitasse ao aluno perceber a sua posição em relação ao mundo, o professor tem que aspirar à formação do “geógrafo-estudante”, um viajante habilitado para observar, apreciar e compreender a paisagem (CARVALHO, 1941). Esse estágio não será concretizado aleatoriamente. Depende de alguns pontos fundamentais: a definição dos objetivos essenciais, o preparo preliminar, o ordenamento psicológico, a logística, a observação dirigida, a exigência do relatório e a síntese posterior ao encontro.

Com essas operações pedagógicas, a preocupação de Delgado seria a de não transformar a excursão geográfica em uma atividade recreativa nem, tampouco, em prática turística. Estratégia de aprendizagem. O professor deve manifestar o que pretende com a visita a determinado espaço, o que aquele meio oferece, enfim, ao conhecimento. Mas a clareza do docente a respeito desse lugar irá lhe exigir visita prévia e observação atenta, com o fito de antecipar questionamentos e inventariar quais elementos paisagísticos serão tencionados. É esse planejamento – roteiro das ações – que dará seriedade ao trabalho de campo: “Se o mestre já está familiarizado com a paisagem física e social dos pontos a visitar ele estará em condições de insistir, em aula, sobre os assuntos que a oportunidade apresentará em exemplos vivos” (CARVALHO, 1941, p. 867).

Nos passos seguintes, em que os alunos foram alertados da importância da empreitada e aceitaram um contrato de compro-

metimento com o funcionamento da mesma, a excursão não será calcada na identificação de elementos anormais na paisagem, mas sim naqueles que são banais e que passariam despercebidos aos olhares destreinados. Logo,

As faculdades de observação do educando precisam ser treinadas, neste sentido que faz parte do ensino prepará-lo a fazer a si mesmo perguntas inteligentes e procurar respostas adequadas. Para o mundo físico, para o mundo biológico, para o mundo social, há questões fundamentais que devem ser respondidas se queremos ter uma noção das realidades geográficas do ambiente. É verdade que o espetáculo que se oferece à nossa visão é um conjunto, é um complexo, uma integração de realidades de ordens diferentes. Por isso mesmo, deve o educando estar treinado a analisar os fatos, de acordo com os elementos que lhe foram fornecidos pela disciplina estudada (CARVALHO, 1941, p. 868).

O retorno à sala de aula não se verterá numa página virada da excursão. Ela deve ser retomada, analisando as reflexões em aberto, recapitulando passagens vistas no campo e oportunizando aos estudantes explanarem coletivamente como lhes foi sentida a oportunidade de analisar, através das lunetas geográficas, o mundo em primeira mão. Nesse sentido, o relatório é substancial. Mediante sua elaboração, o inventário do que foi observado será descrito e explicado, o que instigará os alunos a restabelecer as conexões testemunhadas na paisagem, fazendo uma síntese da vida em movimento. Com o professor exercitando junto a eles a *arte de ver*, as dicotomias entre geografias “física” e “humana” caem por terra, com a visão integrada sendo restabelecida. Não

à toa, Delgado conclui que “uma boa excursão, bem executada, equivale a muitas aulas” (CARVALHO, 1941, p. 866).

Legado

A história foi mapeada pelos biógrafos: o menino Delgado nasce em Paris a 10 de abril de 1884 e, 20 dias depois, sua mãe Lydia Tourinho vem a falecer de febre puerperal. Pai viúvo, o diplomata monarquista Delgado Dias de Carvalho não poderia arcar com os cuidados do filho, de forma que nos anos seguintes ele foi criado pelos avós e tios, na Inglaterra. Aos sete anos retornaria ao convívio com o pai, agora casado com uma moça de 15 anos, mudando-se para a Suíça. Mas o momento para o desenrolar afetivo já havia passado: destrutado pela madrasta e ignorado pelo próprio pai, Delgado circularia nos anos seguintes por colégios internos e instituições de ensino, encontrando nos estudos e no convívio com os colegas o contraponto ao hostil ambiente paterno.

A mudança para o Brasil em 1906 encerrava qualquer possibilidade de aproximação, visto que o pai, ainda contrariado com a instauração do regime republicano, ameaçou deserdar o filho caso o mesmo colocasse os pés em território brasileiro. Advertência inútil: o jovem estudante não só o fez, como acrescentou uma nova grafia ao seu nome, diferenciando-se do pai: Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Ainda que tal assinatura fosse abandonada, ela sinalava uma mudança de espírito, conforme depoimento à Therezinha de Castro: “Achei que poderia conquistar meu pai mostrando-me espírito de porco, já que nada havia conseguido mantendo-me como vaquinha de presépio” (CASTRO, 2009, p. 24).

Com a Geografia, Delgado de Carvalho não precisou apresentar armas semelhantes. Surpreendido pelas “geografias” que

eram feitas no Brasil – catálogos de ode à memorização – foi o esforço do seu trabalho epistemológico e pedagógico que possibilitou ao pensamento geográfico brasileiro não só o abandono de características incompatíveis com o método científico moderno, como a introdução de teorias inovadoras, aos moldes das vicissitudes da nação brasileira. As perspectivas alavancadas por Delgado iriam tornar-se condições de possibilidade para os movimentos teórico-metodológicos intensificados a partir das décadas de 1930 e 1940. Obra de fôlego, interdisciplinar e atenta às circunstâncias espaço-temporais nos primeiros anos daquele século XX. Autor obrigatório ao ponto de até hoje, pelo viés da epistemologia ou do ensino, continuarmos passando pelos seus dizeres, malgrado não tenhamos consciência desses movimentos. Perde a Geografia e perdemos nós: como brilhantemente colocado por Ruy Moreira, ao não nos atentarmos para a originalidade dos nossos clássicos, negamos a possibilidade de um chão para os próprios pés, adentrando numa cadeia de alienação intelectual que se faz perpétua (MOREIRA, 2015).

No campo da epistemologia, a contribuição delgadiana veio para abarcar, num enfoque de síntese, o cerne dos pressupostos da escola francesa e da geografia germânica, com Vidal de La Blache à frente do primeiro quadro e Friedrich Ratzel na dianteira do segundo (ZUSMAN; PEREIRA, 2000). O resultado é um método holístico e integrado, tendo como porta de entrada o estudo da paisagem enquanto o elo explicativo seria caracterizado pelas relações entre sociedade e meio. Do pensamento lablachiano, Delgado se apropria do conceito de raciocínio geográfico, cuja proposta é a compreensão das formas paisagísticas como a composição de fatos heterogêneos herdados do passado e em diálogo com o presente (LA BLACHE, 1944). Sob os aportes de Ratzel (2019), vale-se da noção de antropogeografia para analisar a geografia a

partir das relações da sociedade com o espaço natural, perfazendo uma unidade interdependente criada pelo homem, ainda que determinada pelas forças físicas. Constrói nas pesquisas sobre o território brasileiro uma geografia em que os sujeitos são ativos da realidade, agindo sobre ela e também por ela sendo produzidos. Rejeita a noção contemplativa sobre o mundo, atitude que se expandiu no tocante ao ensino de Geografia, provavelmente aquilo que mais o encantava. Com experiência notabilizada no Colégio Dom Pedro II e docente de destaque nas principais instituições de Ensino Superior do Brasil, o caminho encontrado por Delgado para traduzir pedagogicamente os avanços do pensamento geográfico encontrou solo seguro na renovação pedagógica que vinha colocado em xeque os alicerces do ensino tradicional. Capitaneado pelo método intuitivo, o ensino de Geografia pode ser perspectivado através dos termos “observar”, “experimentar”, “trabalhar”, “resolver problemas” e “entender”. Isso significaria partir da percepção dos fenômenos geográficos para os conceitos, movimento que vai do concreto para o abstrato e dos sentidos para a inteligência. A um só tempo, pode-se oportunizar aos alunos condições para empreenderem atividades concretas, parecidas com aquelas encontradas nas geografias da vida cotidiana. Encontramos nas ideias de Delgado uma caixa de ressonância das ideias de Froebel, Pestalozzi e outros intelectuais afeitos às “lições das coisas”. No entanto, ele nunca acreditou que tais propostas lograriam êxito sem uma ampla reforma dos cursos de formação docente, algo que começaria pela inclusão de saberes como Psicologia da Educação, Didática e Sociologia.

Que Delgado de Carvalho tenha aderido a um certo ufanismo nacionalista nos seus livros e aceitado muitas vezes o papel de intelectual a serviço do Estado, a análise corrente constatou sem medir esforços. Que Delgado de Carvalho abriu um caminho

epistemológico em meio às trincheiras da Geografia mnemotécnica e, nesse ínterim, jamais abdicou de refletir sobre o ensino, bem, parece que estamos deixando a desejar nesse reconhecimento. Dado isso, pretendi aqui me alojar na tradição de outros estudos que vêm, ainda que tardiamente, inventariando o que nos foi deixado por esse grande mestre. Se, mesmo hoje, muitos ainda “difícilmente se deixam convencer de que a Geografia não é mais a lista que dispensava o uso da inteligência e da razão” (CARVALHO, 1945d, p. 819), então o legado delgadiano se mantém contemporâneo.

03

Maurício Silva Santos: a serviço da aprendizagem

Se nas décadas em que Delgado de Carvalho compartilhou seus textos ele estava abrindo uma clareira no ensino de Geografia, no percorrer das décadas de 1950 e 1960 já não poderíamos dizer que o cenário era igual. Por esses anos, já havia emergido uma geração de pesquisadores comprometidos com a melhoria dos processos geográficos de ensino e aprendizagem.

A lista é extensa: João Rua, Arthur Bernardes Weiss, Fernando Padilha, James Braga Vieira da Fonseca, Léa Salomão Olive, Tharceu Nehrer, Cloves de Bittencourt Dottori, Carlos Goldenberg, Laila Coelho de Almeida, Aroldo de Azevedo, José de Oliveira Boléu, Eloísa de Carvalho, Elzio Dolabela, Murillo Alves da Cunha, Igor Antônio Gomes Moreira, Tabajara Pedroso, Myrthes de Luca Wenzel, dentre outros. Através de publicações em veículos como a *Revista Escola Secundária – Cades*, o *Boletim Carioca de Geografia* e o *Boletim Geográfico*, além de trabalhos espalhados em coleções dirigidas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), o ensino de Geografia talvez até não fosse

uma área consolidada, mas seguramente se tratava de um campo acadêmico em expansão.

Entretanto, embora já estivesse fora de questionamento, desde a perspectiva delgadiana, que a Geografia escolar deveria deixar para trás um passado de desserviço ao método geográfico moderno, o impasse era evidente: podemos encontrar uma profusão de trabalhos imbuídos do projeto de tornar significativa a aprendizagem, porém muitos careciam de um substrato conceitual que lhes desse suporte em termos pedagógicos e científicos. Tinha-se a impressão de que aquela nova linha de pesquisa se encaminhava para ser um repositório de planos de aula sem maior abstração por parte do professor.

Ora, quem observasse superficialmente o estado da arte até poderia generalizar que o ensino de Geografia teria que aguardar mais alguns anos para se robustecer academicamente, abandonando esse papel essencialmente prático e reduzidamente teórico. Mas não nos precipitemos: eis que coube a um jovem professor do Estado da Guanabara a tarefa de avançar a passos firmes numa necessária discussão conceitual-metodológica.

Delgado de Carvalho aparece de modo marginal em pesquisas sobre o ensino de Geografia, mas não se pode alojá-lo na lista de autores obscuros; investigações no âmbito do desenvolvimento do pensamento geográfico brasileiro acabam por trombar com a sua trajetória. Com Maurício Silva Santos, ao contrário, estamos diante de um ilustre desconhecido, ainda que sua capilaridade institucional seja relevante e a sua obra seja extensa. Pois bem, a presença dele aqui é, sim, um certo acerto de contas com o passado. Não apenas. Esse autor merece lugar entre os clássicos por um duplo motivo. O primeiro é o de ele ter dado sequência ao projeto em curso, difundindo-o em textos, palestras e cursos. O

segundo motivo é fundamental: pelas suas mãos foi estabelecido, talvez pela primeira vez na Geografia, um estudo sistemático de Didática nas possíveis intersecções com a Filosofia da Educação norte-americana e as psicologias escolares.

Nascido na cidade do Rio de Janeiro em 1933, o início do relacionamento de Maurício Silva Santos com a Geografia data de 1950, quando prestou vestibular para o curso de Geografia e História na Faculdade Nacional de Filosofia, então pertencente à Universidade do Brasil. Licenciado em ambas em 1954, diploma-se com um bacharelado em Geografia Física e História da América no ano seguinte (COSTA, 2003). A partir de então, as portas começaram a ser abertas. Em 1955, o Colégio de Aplicação abre cinco vagas no seu quadro docente; Maurício assume uma delas. Em 1956, inicia um importante período de assessoramento no IBGE, atuando sob a supervisão de geógrafos como Edgar Kuhlmann, Lysia Bernardes, Antônio Teixeira Guerra e Miguel Alves de Lima.

É possível dizer que essa bifurcação marcaria em definitivo a vida de Maurício. De um lado, na docência. De outro, na pesquisa. Preocupação que foi desdobrada nas instituições em que colaborou ativamente. Além da docência em nível básico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil, pertenceu ao quadro efetivo do magistério no Estado da Guanabara, no qual lecionou Geografia para os níveis técnico e secundário. Colaborou por mais de três décadas com a rede particular de ensino, em especial no Colégio Andrews, município do Rio de Janeiro. No que se refere à docência para a Educação Superior, a experiência aponta para lugares como a Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura (Suesc), a Fundação Gama Filho e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj); na última, junto à Faculdade de Filosofia,

Ciências e Letras, lecionou Geografia Humana e Didática por mais de três décadas, do ingresso em 1959 à aposentadoria, em 1992.

Na esteira de outros autores do período em tela, Maurício demonstra uma intensa criticidade com relação às formas anacrônicas de ensino no cotidiano escolar. A abertura da maior parte dos seus textos costuma ser utilizada para identificar o inimigo a ser combatido e, a partir de determinados instrumentos conceituais e metodológicos, superá-lo. E problemas não faltavam.

Maurício aponta três adversidades para essa disciplina escolar, tendo elas a ver diretamente com a formação do professor (SANTOS, 1959a, 1965). Por um lado, existe uma lacuna no que toca ao planejamento de ensino, cuja importância costuma ser subestimada. Quais são os objetivos de um programa de conteúdos? Com que finalidade se trabalha uma certa temática? E qual será o tempo previsto para tal processo? Para o autor, não só tais questões costumam passar ao largo de grande parte dos professores como alguns deles, inclusive, resolvem trabalhar o currículo minuciosamente, como se quantidade fosse pré-requisito para qualidade. Maurício relata que

[...] o processo educativo era encarado sob um prisma diferente: nele procurava-se enquadrar o aluno ao ensino. Tudo era feito “de cima para baixo”; “dar a matéria” era o importante, fossem quais fossem as consequências. A missão do aluno era aprender; ele que acompanhasse o professor com seu programa. Por outro lado, a programação, geralmente baseada em modelos europeus, deixava a desejar quanto a objetividade e mesmo quanto ao correlacionamento com fatos da vida real dos alunos (SANTOS, 1965, p. 296).

Assim, a noção das prerrogativas próprias à epistemologia da Geografia era desrespeitada, mantendo-se um método descritivo cuja eficácia se dava através da memorização de elementos geográficos. Formas que podiam ser vistas pelos estudantes brasileiros no seu próprio país, mas que eram exemplificadas a partir de outros continentes! (SANTOS, 1965).

E era frequente nas aulas de cartografia a “cópia de mapas, em que não entram em consideração os elementos cartográficos, escalas, convenções, etc., e cujas notas, via de regra, são dadas pelo que o aluno mereceria em Desenho e não em Geografia” (SANTOS, 1959a, p. 405).

Em três cursos para professores ministrados por Maurício junto ao IBGE entre 1962 a 1965, e transcritos posteriormente com os títulos *Noções de didática especial*, *Didática especial* e *Didática especial de Geografia*, a profissionalização do magistério voltava a ser questionada. Abrindo um dos cursos, Maurício Silva Santos (1962a) comentava que o senso comum tendia a conceber a didática da Geografia através de impressões equivocadas: ora como uma prática que se aprende na *prática*, ora como um conjunto de “fórmulas salvadoras”, ora como algo que falha quando testado. Só que tais concepções eram perigosas, pois repetiam que a boa docência era decorrente de condições particulares (podia ser feita por improviso) ou devido a elementos inatos do professor. O corolário era a desvalorização da carreira, paralela à atitude de tomar como “desprezível a aquisição de informações e conhecimentos técnicos-científicos para o desempenho das tarefas pedagógicas” (SANTOS, 1963a, p. 181). Nesse raciocínio, não faltavam aqueles que se referiam ao magistério como um sacerdócio e/ou uma fonte secundária de renda, quando, ao contrário, “A sociedade deveria olhar com respeito o professor” (SANTOS, 1962a, p. 15).

Para o ensino da Geografia, esse legado discursivo se traduzia na mera exposição das características da Terra, sem qualquer desejo de explicá-la; enumerativa e toponímica, a ênfase atribuída à série de memorizações e repetições transformava os alunos em catálogos ambulantes. Não era nem nunca foi Geografia, mas em seu nome “foram ensinadas coisas que pertencem à Astronomia, definições que não correspondem à realidade, dados numéricos errados ou ultrapassados, mas, de qualquer modo, sem nenhuma utilidade prática” (SANTOS, 1963a, p. 186).

Mas seríamos levianos se fôssemos resumir a potência de Maurício Silva Santos à denúncia das mazelas da Geografia escolar. Sim, naquele momento tais obstáculos não só eram evidentes como eram identificados em alto relevo. Porém, a contestação às “más práticas” não se resumia aqui e acolá a poucos autores, sendo na verdade parte expressiva da maioria dos textos entre as décadas de 1930 a 1960 (BATISTA, 2018b). Se a pegada do professor Maurício fosse somente essa, haveria campo de expansão para as suas palavras. Contudo, talvez não o colocaríamos no rol daqueles que estabeleceram, em termos kunhianos, quebras paradigmáticas no interior do pensamento geográfico-escolar.

Visto que não é esse o caso, a tese em questão opera-se mediante a seguinte linha argumentativa: combinando a epistemologia geográfica com teorias educacionais do século XX, Maurício Silva Santos foi além tanto dos discursos acusatórios quanto das palavras prescritivas e, por essa razão, é um dos clássicos da Geografia escolar brasileira.

Geografia: uma trajetória epistemológica

Em entrevista concedida à revista do Instituto de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (COSTA, 2003), Maurício conta que entre um leque de influências que inclui nomes como Milton Santos, Aziz Nacib Ab´Saber e Pasquale Petrone, um lugar especial era reservado a Francis Ruellan.

Aluno do geógrafo francês durante meia década e participante das dezenas de trabalhos de campo liderados por ele, Maurício não foi o único a ser tocado pelo brilhantismo desse professor: conforme nos conta Bernardes (1982), o trabalho feito por Ruellan à frente da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e do Conselho Nacional de Geografia costumava atrair um número elevado de estudantes. A razão para tal popularidade decorre da articulação entre docência e pesquisa levada a cabo pelo francês, cujo ápice se dava nas excursões geográficas. Além daqueles trabalhos de campo terem sido exitosos em acumular um grande material empírico do território brasileiro, o estudo *in loco* liderado por Francis Ruellan vertia às paisagens nacionais o arcabouço conceitual de Vidal de La Blache e do seu discípulo Emmanuel de Martonne. Tratava-se, portanto, de uma visão integrada da Geografia, em que a paisagem é a categoria-chave e o método descritivo funciona para se compreender o arranjo espacial (MOREIRA, 2016).

Transitando pelos princípios de Humboldt e Ritter, Maurício deixa claro em vários textos (SANTOS, 1963a, 1963b, 1966a) que o seu entendimento de Geografia procura atender à fase “moderna” dessa disciplina; que, por isso, há que se superar a simplória vinculação etimológica “geografia = descrição da Terra”. Tal predominância se deu em período pré-científico, no qual competia à Geografia fazer um somatório de informações que acabava por

confundi-la com outras ciências, ou como um suporte a elas. Tão rica em detalhes paisagísticos quanto pobre em interpretações. Porém, a partir das sistematizações arroladas pelo pensamento geográfico germânico, construiu-se um ramo dotado de método específico, ancorado na experiência e capaz de conduzir a interpretações da sociedade espacializada, formulando leis em relação. Logo, quem raciocina geograficamente busca compreender as relações da sociedade com o meio, abordando “os fenômenos em suas relações recíprocas e na sua repartição, justamente segundo o princípio de coordenação, que está na base da investigação geográfica” (SANTOS, 1966a, p. 584).

Nesse deslocamento em que a descrição cedeu à análise, à interpretação, à explicação e à correlação dos fenômenos, a Geografia adquiriu estatuto de cientificidade, podendo pleitear um assento entre os saberes formalmente sistematizados. Afinal, que disciplina consegue articular a unidade com a diversidade e, simultaneamente, integrar o local ao global? Que tem como objeto a relação entre sociedade e natureza, processo de condicionamento mútuo no qual as determinações de um outro com o outro são recíprocas e retroativas? Que da aparência das formas espaciais extrai a essência delas? É nessa trilha teórico-metodológica que o professor deve transitar para oportunizar que seus alunos pensem o mundo geograficamente.

O exemplo de um plano de ensino voltado para a temática “Geografia do Brasil” é produtor, pois é possível a partir de tal planejamento perspectivar os fundamentos modernos sinalizados por Maurício (SANTOS, 1965). Reconheçamos o seguinte: 1) as regiões brasileiras possuem características singulares; 2) mas têm elementos em comum; 3) muitas dessas semelhanças são provenientes de uma questão de latitude, haja visto que faixas

climáticas semelhantes engendram feições botânicas, biogeográficas e orográficas parecidas; 4) tais feições condicionam, mas não determinam, os respectivos desenvolvimentos regionais; 5) são as qualidades técnicas, a partir de questões estruturais, que permitem aos povoamentos libertarem-se ou não das imposições do meio; 6) conseqüentemente, ao ensinarmos “Geografia do Brasil” é preciso que tenhamos em mente que os arranjos territoriais estão inseridos num elo de relações vasto e multiforme, de sorte que explicá-los isoladamente uns dos outros é fazer algo que não é Geografia.

Ao concluir que “o ensino da Geografia do Brasil não deve estar de todo desligado da Geografia do mundo, sob pena de negar a própria natureza globalística da ciência” (SANTOS, 1965, p. 304), ecoam pelos textos de Maurício fragmentos estratégicos dos enunciados postos por Humboldt e Ritter, mas também de Ratzel – eco já identificado em Delgado de Carvalho.

É de Humboldt que sai a concepção unitária de natureza, cuja harmonia interna se deve à existência de uma unidade presente na diversidade. Nesse viés, não existe separação entre Geografia Física e Geografia Humana, dado que a condição de possibilidade para o pensamento humboldtiano é um método generalizante cuja síntese é o ponto de chegada. Relacionando as formas umas com as outras, estabelecendo analogias entre as ações que lhes dão vida e, assim, identificando conexões que possam funcionar de modo global, o cientista infere que existe uma mútua dependência entre os fenômenos. Maurício insiste na obrigação de raciocinar sobre o empírico, pois se a observação direta da paisagem é de suma importância, tal atividade é limitada quando estão ausentes os pressupostos teóricos necessários à reflexão. Sobretudo, há que se dar “ordenamento” à observação.

Mas quando o foco de Maurício é discutir sobre o ensino de Geografia tendo em vista temáticas como continentes ou biomas, Ritter também está presente. Discutindo pedagogicamente temáticas como a América Central, a Europa ou o território estadunidense (SANTOS, 1966b, 1971), percebemos como a especificidade dessas áreas não exclui a enormidade de aspectos que se inter-relacionam com o globo terrestre: uma noção sistêmica. Por outro lado, a ênfase atribuída ao nexos homem-meio pode também ser uma herança atribuída a Ritter, aquele que inaugura essa problemática mesmo estando associando à gênese do determinismo geográfico (MORAES, 1989). Porém, o que seria um caminho escorregadio é facilmente contornado quando se transita com maturidade pela antropogeografia ratzeliana, pois, sabemos, muitas das críticas dirigidas a Ratzel, em especial as que tangenciam o racismo estatal, o determinismo geográfico e a expansão nazista, devem ser atribuídas a alguns dos seus discípulos – e a muitos maus leitores. O contato teorizado por Ratzel entre os fenômenos naturais e sociais nunca foi explicado como se o homem, simploriamente, fosse um “produto do meio”. É verdade que a influência das condições ambientais era uma das indagações da antropogeografia, mas no sentido de estimular (mais ou menos) ou obstaculizar (mais ou menos) o desenvolvimento socioeconômico. Existe uma liberdade inerente à existência humana que permite aos homens e mulheres interagirem com a natureza através do trabalho, da técnica, da cultura, da linguagem, etc. Tais aspectos estiveram no olhar do geógrafo alemão. Certamente há mais fatores envolvidos quando se explica a história de uma determinada sociedade, o que não autoriza que imputemos a Ratzel o carimbo de determinista.

E Maurício Silva Santos estava ciente da profundidade desse tema, vide a abordagem em realização à Geografia da América

Central realizada em um curso de férias ofertado pelo IBGE (SANTOS, 1971). Na fala de abertura, um aviso: “Parece-nos oportuno recordar que a autenticidade maior da Geografia repousa no seu caráter de não especialização, mas de ciência de articulação, de relacionamento; não nos parece oportuno dissociar o físico do humano, cultural e econômico ao se examinar o complexo geográfico” (p. 138). Na sequência, uma questão-problema: por que os países da América Caribenha possuem tantos contrastes socioeconômicos em relação ao seu maior vizinho, os Estados Unidos da América?

Usos do pensamento geográfico clássico são alavancados para explicar as paisagens do ponto de vista da natureza, tratando das conexões indissociáveis entre geologia, geomorfologia, climatologia e biogeografia. Mas é nítido que quando a preocupação se dirige para a questão social, Maurício sabe que esse alicerce não é suficiente. Isso porque os assombrosos índices de desigualdades existentes na América Caribenha se devem, antes de qualquer coisa, às chagas históricas da colonização europeia (SANTOS, 1971). Como seria possível comentar com os estudantes sobre regiões de miséria absoluta sem pôr em debate a monocultura de *plantation*, voltada para a exportação? A mão de obra escrava e a espoliação das terras indígenas? O massacre de populações nativas inteiras, junto ao saque de recursos esgotáveis?

O desprendimento político das metrópoles não se fez sob a égide de uma inversão de poder, haja visto a manutenção das gerências brancas nos postos-chave da administração territorial. Mudar para se manter igual. Abolidos os trabalhos forçados, a população libertada não se viu chamada para a ocupação de postos de trabalhos assalariados, tampouco para uma divisão equitativa da terra. Tais privilégios foram concedidos aos imigrantes euro-

peus. As atividades econômicas, enquanto isso, permaneceram em regime de absoluta dependência com o comércio exterior, especializadas em produtos de baixo valor agregado – caso específico dos bens agrícolas semibeneficiados. Nesse sentido, seria absurdo

[...] imputar ao fator étnico, ou racial, as razões da diferenciação do desenvolvimento econômico de uma Costa Rica ou de uma Honduras. Seria, na verdade, melhor estudar em que termos e sob que processos seria promovida a substituição de nativos ou de escravos por mão-de-obra branca europeia, e quais as motivações econômicas diferenciadas que afetaram, país por país, a marcha da história econômica dos mesmos (SANTOS, 1971, p. 148).

Impossível encontrar aqui qualquer vinculação ao determinismo geográfico, muito menos à enunciação dos fatos de maneira neutra, conforme muitos tendem a crer que assim se fazia antes da chamada virada “crítica”.

Essa aproximação não foi à toa: Pierre George é uma referência articulada com frequência por Maurício Silva Santos. Talvez o representante mais famoso da “Geografia ativa”, George empreendeu um corte na escola francesa a partir da introdução da perspectiva marxista nos estudos lablachianos. Detinha um olhar desconfiado em relação ao crescimento urbano, atentando-se para as formas de segregação nas cidades. No que se referia aos estudos agrários, foi crítico da implementação das técnicas agrícolas modernas, ação que antes do que trazer desenvolvimento humano às nações terceiro-mundistas poderia alargar a discrepância em comparação às economias avançadas. Perante tais impasses, preocupava-se com soluções para os grandes problemas do seu

tempo. Para Moreira (2019), a tarefa basilar do pensamento georgiano residia na possibilidade de alavancar o geógrafo como profissional de ação, que entende o mundo de forma dialética e faz da *práxis* a razão do seu trabalho. Ao se voltar para problemas contemporâneos, ele vai “avaliando e oferecendo ao público a informação do quadro das alternativas de intervenção por meio do mapa das direções possíveis de ação e de tendências espaciais” (MOREIRA, 2019, p. 42).

Antes Alexander Humboldt e Karl Ritter, agora Pierre George, o resultado não é a superação de uma tendência pela outra, mas sim o olhar pragmático de um professor de Geografia que deseja construir “uma nova Geografia, menos gabinete, menos descrição-explicação, agora utilitária, diagnosticadora, capaz de fornecer elementos informativos práticos e úteis para o estabelecimento de planos de ação, com vista ao desenvolvimento de áreas estagnadas economicamente” (SANTOS, 1963a, p. 182).

Na escola, esse movimento ocorre na transição da ênfase na *informação* para a ênfase na *formação*. A primeira, explica Maurício, supõe primazia do conhecimento especializado, enquanto a segunda almeja compreender o presente em vistas de um futuro melhor. O equilíbrio desses polos é o que permite diferenciar o geógrafo do professor (SANTOS, 1963a).

E um planejamento curricular serve como correia de transmissão de uma ênfase à outra: é o que nosso autor fez à frente do grupo de trabalho do Conselho Nacional de Geografia responsável pela discussão da Lei n. 4.024, de 1961. Proposto com o objetivo de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, esse dispositivo solicitava ao ensino de Geografia o cuidado com a distribuição dos conteúdos específicos ao longo da formação básica em nível *ginasial* (atualmente “ensino fundamental”) e *colegial* (atu-

almente “ensino médio”). Como proceder? Tomando por base a epistemologia do pensamento geográfico, mas já aventando saberes pedagógicos, Maurício sinaliza estradas que continuam a ser percorridas.

Ao longo do curso ginásial, cabe à Geografia apresentar as interconexões existentes no mundo, a totalidade terrestre responsável por fazer dos fenômenos geográficos uns dependentes dos outros. Nessa fase escolar, os alunos precisam entender o *princípio da conexão*. Maurício alertava que “um estudo feito sem a noção desse princípio resultará na nomenclatura e na citação baseadas apenas na memorização, desprovidas de qualquer interesse educativo e base científica” (SANTOS, 1962b, p. 309). Para fins metodológicos e em consonância com a faixa etária discente, uma entrada pelos aspectos físicos é a mais pertinente, pois o quadro natural (clima, relevo, vegetação, etc.) é base espacial da vida e uma das primeiras vias de acesso da criança ao mundo. Movimento elementar, que vai sendo intensificado com os aportes da cartografia, da observação da paisagem e do entendimento da vinculação que ocorre da parte com o todo, e das partes entre si. E que será requisito para averiguar as relações entre sociedade e natureza. Exemplificando “a importância do relevo, do clima e da vegetação na distribuição da população, a influência do clima e do solo na atividade agrícola e a importância das quedas d’água como potencial de energia para a indústria” (SANTOS, 1962b, p. 310), gradativamente os estudantes vão compreendendo a *organização do espaço*, cuja produção é o resultado das escalas, vaivém dinâmico entre paisagem-região-espaço geográfico.

A passagem a patamares mais elevados de abstração será compatibilizada com a chegada à fase colegial. Nesse ponto, a dimensão formadora deve voltar suas baterias para a prática co-

tidiana, problematizando a vida assentada no espaço. A questão nacional clamava por discussão, haja visto que “as transformações são rápidas, apresentando contrastes em que o dinamismo e o crescimento não são comuns e uniformes em todas as regiões brasileiras” (SANTOS, 1962b, p. 311). E os problemas do Brasil estão entrelaçados ao quadro geral da economia, são consequência de processos multiescalares que abarcam a finitude dos recursos naturais, a indisponibilidade de condições materiais mínimas para grande parte da população, a posição desigual e concentrada dos setores agroindustriais e a seletividade dos meios de comunicação e transporte. Então, se as adversidades no espaço são inúmeras e o aluno, por seu turno, já possui maturidade intelectual para raciocinar sobre essas questões, compete ao ensino de Geografia alojado no curso colegial utilizar seus conteúdos como trampolins para refletir sobre os problemas da contemporaneidade. A esta altura da vida, já não é responsabilidade da juventude

[...] compreender o que representa para um país uma agricultura atrasada absorvendo grande maioria de sua população ativa, uma indústria deficiente baseada na produção de bens de consumo, as grandes diferenças regionais no desenvolvimento do país, a Amazônia despovoada com economia baseada na coleta, o Nordeste semiárido com população densa e sem recursos para mantê-la? (SANTOS, 1962b, p. 311).

Dessa última citação, que fechava sugestões para a reforma curricular que se avizinhava, podemos abreviar a perspectiva à qual Maurício esteve fiel em mais de quatro décadas. Geografia

ativa, mesclada aos princípios dos clássicos modernos; cidadania reflexiva, inconformada com a injustiça social; docência em mobilidade, experimentando e inventando formas de ensinar e aprender.

Didática e aprendizagem

Através de uma concepção maturada de Geografia, os textos do nosso autor funcionam como ateliês nos quais a preocupação com a qualidade educacional é parceira de alguns encaminhamentos. Todavia, eles não eram prescritivos. Convém lembrar do aviso de Maurício: “Cada professor diante de sua realidade escolar saberá dosar ou modificar o que se propõe, de modo a conseguir maior eficiência, a partir das sugestões. Não adote, adapte” (SANTOS, 1970, p. 184).

Embora não haja prescrições, Maurício faz um convite ao seu projeto. Uma vez lá, encontramos elementos de um pesquisador original, de posições firmes e com concepções solidamente enraizadas nas pedagogias ativas e nas metodologias participativas. É esse fio condutor que vale a pena percorrer.

Regra inicial: a transformação do professor de Geografia (SANTOS, 1959a, 1963a). Até então, vigorava a centralidade pedagógica no método tradicional, no qual a exposição dos conteúdos por parte do docente dirigia a aprendizagem. Nada mais distante do que Maurício entendia como adequado. A aula deve ser concebida como um organismo vivo, em que compete ao aluno participar, discutir e trabalhar, enquanto o mestre dirige e orienta esse processo. “Por conseguinte, a exposição deve ser, paulatinamente, substituída pela discussão socializada dos temas” (SANTOS, 1959a, p. 405). A controvérsia não decorre de optar por uma carac-

terística ou outra, e sim de uma questão deontológica subjacente ao magistério: como esse se diferencia peremptoriamente do ato de instruir, compete ao professor conjecturar o seu trabalho de modo educativo, atendendo aos valores da cidadania e da vida em comunidade (SANTOS, 1962b, 1963a). Ele é um guia e atua indiretamente, ação a distância que acompanha o andamento da aprendizagem e, caso necessário, implementa alterações ao longo das atividades. É algo que contrasta com uma conferência, que segue um plano delimitado *a priori* e que pressupõe, como cenário prévio, o silêncio da turma.

São evidentes as razões para abandonar a pedagogia tradicional. Saltam aos olhos cinco delas. A *primeira* é de ordem física: a aula expositiva exige esforço vocal e corporal do professor na razão inversa dos resultados que são entregues: o índice de aprendizado é pequeno. A *segunda* tem a ver com a concentração: um adulto não consegue manter-se por mais de 30 minutos em uma palestra; imagine um adolescente? Em *terceiro* lugar, a exposição mobiliza sobretudo a audição, quando o bom ensino deve objetivar o maior número possível de sentidos. *Quarto*: “Quem ouve não participa; logo, não aprende; no máximo, leva o que ouviu ao consciente, reproduzindo num prazo curto e esquecendo pouco tempo depois” (SANTOS, 1962b, p. 30). Finalmente, a *quinta* razão se baseia em simples fingimento, dado que o estudante pode estar quietamente olhando para o seu professor enquanto pensa em outra coisa qualquer.

Os argumentos parecem irrefutáveis, porém engana-se o professor que acha que ao abandonar a metodologia tradicional em favor das pedagogias ativas terá menos trabalho. Começa que o ambiente educacional costuma ser refratário a mudanças de ordem procedimental; os próprios alunos tendem a alimentar as

práticas conservadoras. A modernização, nesse sentido, tende a ser lenta. Por outro lado, “a progressiva substituição da atuação ativa, de centro, por outra diretiva, de periferia, de supervisão do trabalho discente” (SANTOS, 1962b, p. 41), requisitará do docente tanto tempo para desenvolver essas técnicas quanto receptividade à formação continuada e à pesquisa. Isso porque a passagem do “ensino à orientação da aprendizagem” e “do mestre-escola ao educador” pressupõe entender que a Pedagogia Moderna é baseada nos auspícios da ciência (SANTOS, 1963a). Ela é, de fato, revolucionária, pois coloca em jogo a *nova posição do professor*, que está a) atualizada com as condições políticas e socioeconômicas do país, b) atenta culturalmente à sua época e às atuais gerações; c) sintonizada com os achados científicos das psicologias educacionais.

Em se tratando do par ensino-aprendizagem, não ocorre a exclusão de um pelo ou outro, mas uma alternância de ênfase em que as luzes são lançadas sobre a aprendizagem. Silogismo pedagógico: “O professor não ensina; leva o aluno a aprender. Levar a aprender é sinônimo de orientar a aprendizagem. O professor, na verdade, ensina o aluno a estudar: dirige o estudo” (SANTOS, 1969a, p. 37).

Pode-se desdobrar essa tipologia através de quatro asserções (SANTOS, 1969b).

A aprendizagem é um processo psicológico interno. A construção do conhecimento geográfico somente se efetiva quando invoca os esquemas perceptivos individuais. Raciocinar, operar, refletir, ler, escrever e inventar são imperativos desse processo. Boas práticas pedagógicas abarcam todos eles. E vão além: fatores como a procedência econômica, social e biológica de cada aluno são inseparáveis do planejamento de ensino, que deve prever itinerá-

rios pautados pela diferença. Isso porque “a aprendizagem é um processo que envolve o campo biológico e o campo psicológico. Impõem-se condições biológicas e psicológicas favoráveis à sua realização; daí estimar-se que no seu processo haja a participação global de todo o ser” (SANTOS, 1959b, p. 388). A regra de ouro é que antes de definir o que ensinar, deve-se saber para quem vai ensinar e com que finalidade tal conteúdo será ensinado.

A aquisição de valores intelectuais depende da atividade. Semelhantes são os princípios entre as teorias pedagógicas modernas e os pressupostos da ciência geográfica. O trabalho geográfico parte da observação e da comparação para chegar às generalidades da Geografia geral; a pedagogia ativa, essencialmente, está interligada à experiência do aluno (SANTOS, 1964). Logo, aprendemos Geografia quando previamente foram criadas condições para interagir com aquilo que está sendo problematizado. A mente é uma infraestrutura de elevado grau de complexidade: ninguém aprende algo que seja uma novidade completa, pois a construção cognitiva estabelece analogias e associações dos conhecimentos prévios com os elementos novos. Contudo, ninguém conclui o caminho da *síncrese* à *síntese* sem passar pela *análise* e essa deriva de uma “aplicação imediata e objetiva, ou algum relacionamento com um objeto a ser aprendido posteriormente” (SANTOS, 1965, p. 297).

O aprendizado está correlacionado à vivência do aluno. Os esquemas de abstração geográfica não serão desenvolvidos qualitativamente sem aportes concretos, visíveis, palpáveis, sensíveis. Diferentemente de um teorema matemático, que pode ser provado independente de qualquer materialidade, ou de um conceito filosófico (cujo caminho dedutivo é recorrente), a enunciação de uma lei geográfica é posterior à indução. As unidades de aprendi-

zagem devem estar distribuídas conforme esse direcionamento, sendo conduzidas do próximo e do conhecido ao distante e ao complexo (SANTOS, 1962a). São os círculos concêntricos, que, no caso do ensino de Geografia, têm uma particularidade importante: o cotidiano é ponto de partida e ponto de chegada, já que a relação da parte com o todo não se dá mecanicamente, mas em relação de reciprocidade.

Aprender é resolver problemas. Conforme as pedagogias herdadas do psicólogo Johann Friedrich Herbart (SANTOS, 1969a, 1969b), o professor operacionaliza a aula mediante cinco passos: preparação, apresentação, associação, sistematização e aplicação. Protagonista do trabalho escolar, o docente conduz as atividades integralmente: recorda as aulas anteriores, expõe os conteúdos novos, compara os saberes anteriores com os recentes, generaliza as ideias-chave e, ao final, verifica por meio de exercícios se os alunos aprenderam. Hibridizando resquícios da *Ratio Studiorum* jesuítica com caracteres do positivismo, esse modelo verbalista calcado numa disciplina rigorosa era aquele que Maurício virava de cabeça para baixo. Os possíveis caminhos incluem a elaboração/aplicação de projetos discentes, bem como a execução do plano de ensino por intermédio de situações-problemas, que devem ser resolvidos mediante seleção e teste de hipóteses. Outra alternativa seria conduzir a aula através de perguntas-problema (à maneira da maiêutica socrática).

As aulas, conferências e textos de Maurício de Silva Santos reforçavam esses princípios e sinalizavam oportunidades metodológicas. No universo das pedagogias ativas, encontramos esse professor esmiuçando atividades adaptáveis aos mais variados graus de ensino. A lista desdobrada foi extensa: interpretação de fotografias e imagens, usos possíveis do livro didático, estudos

dirigidos, excursões locais e regionais, práticas de leitura, exame de cartas geográficas, roteiro de análise de filmes, recursos audiovisuais, organização didática de um quadro-negro, análise de fontes jornalísticas, trabalhos em equipe, estudos do meio e do município, elaboração de mapas, organização de murais, pesquisa bibliográfica, utilização de atlas, coleta de exemplos geográficos do cotidiano para posterior debate, jogos em salas de aula... Obrigado a nada além do que ser criativo, a única proibição sancionada ao professor é a de não compartilhar com seus alunos a construção do conhecimento. Sorte sua que, por atributo inerente à disciplina geográfica, tudo se encaminha naturalmente para isso mesmo.

A Geografia, mais do que muitas outras disciplinas, tem a vantagem de contar com a colaboração de muitos outros meios educacionais. O aluno já conta com uma dose de conhecimentos que não devem ser menosprezados pelo professor – ao contrário – devem servir de ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos, o que, aliás, muito se enquadra dentro dos métodos da ciência geográfica: começa-se pela observação dos fenômenos para se chegar à causalidade e correlação. Logo: em aula, sempre que possível, tomar-se-ão por base todos os conhecimentos da experiência que os alunos possuírem (SANTOS, 1959a, p. 405).

Nessa linha chancelada pelas pedagogias ativas e as metodologias participativas, os ajustes são pontuais e vão depender do público com o qual o professor trabalha, a faixa etária predominante, os conhecimentos prévios assimilados até ali e a posição da escola em relação ao espaço geográfico. Cabe ao docente “ordenar e concatenar estes conhecimentos anteriores e contribuir

com uma nova dose, tendo como pontos de partida os programas mínimos e a heterogeneidade dos conhecimentos de cada aluno da classe” (SANTOS, 1959a, p. 403).

É importante destacar o solo teórico sob o qual se desenvolve esses pressupostos educacionais, pois é a partir deles que se abriam horizontes para a didática geográfica. Ecoam em diversas passagens das pesquisas levadas a cabo pelo nosso autor ecos de pedagogos como Kilpatrick, Morrison, Mattos e Lauro de Oliveira Lima (SANTOS, 1959b, 1962a, 1962c, 1969b). Junto a eles, Maurício estabelece um processo de bricolagem, cuja pretensão é uma prática pedagógica consolidada cientificamente.

Do estadunidense William Heard Kilpatrick a influência se dá na pedagogia de projetos. Esse método possui quatro etapas: a seleção, o planejamento, a execução e o julgamento. Como condição para torná-lo possível, a organização do trabalho pedagógico deve orbitar em torno da problematização de temas centrais, com o professor no papel de intermediário entre os alunos e objeto investigado. Pretende-se instigar a autonomia dos alunos, fazendo-os experimentar o mundo em primeira mão.

Henry Morrison construiu o método do ensino por unidades para a aprendizagem de ciências: ancorado em cinco fases (sondagem, apresentação, assimilação, organização, exposição), tem como objetivo promover adaptações a partir dos saberes prévios da turma, relacionando os conteúdos científicos com a realidade cotidiana. Ao final (e com o acompanhamento do professor), os alunos compartilham entre si o que aprenderam, socializando o conhecimento adquirido.

O historiador da educação Luiz Alves de Mattos publicou um importante manual no final da década de 1950: *Sumário de Didática Geral*. Destrinchada em três tomos (fundamentos, orien-

tação da aprendizagem e controles da aprendizagem), é uma obra sintonizada com os aportes da Escola Nova, estando referenciada em cânones como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Édouard Claparède. Focada na relevância do planejamento no trabalho pedagógico, sinaliza percursos para motivar os alunos e integrá-los ao conhecimento sistematizado.

Lauro de Oliveira Lima foi um dos pioneiros da Epistemologia Genética no Brasil. Autor de uma vasta bibliografia no campo do construtivismo de Jean Piaget, defendia que a aprendizagem depende dos mecanismos gerais da inteligência, dado que a experimentação conceitual pressupõe o emprego de operações lógico-formais. A assimilação dos conteúdos estaria subordinada aos estágios de desenvolvimento mental, as chamadas pré-condições filogenéticas e ontogenéticas. Nessa lógica, um ensino “piagetiano” deve oportunizar procedimentos concatenados aos esquemas prévios de assimilação do público em questão, abarcando interações entre os sujeitos e o objeto cognoscível. Para Maurício, as situações-problema, as aplicações laboratoriais das teorias e o estímulo à pesquisa são estratégias para operacionalizar o construtivismo em sala de aula (SANTOS, 1962a).

A rigor, o que esteve no radar do professor Maurício foi um lastro conceitual para a didática. Tal encadeamento foi feito à luz das psicologias educacionais, aportando-se num extenso leque literário. Percorrendo suas referências bibliográficas, encontramos não só os já citados Oliveira Lima, Kilpatrick, Morrison e Mattos, mas textos como *Psicologia da Inteligência* (Jean Piaget), *Elementos de Psicologia* (Iva Waisberg Bonow), *Psicologia* (Henry Garret), *As Escolas Novas* (Paul Foulquié), *Introdução à Didática Geral* (Imideo Giuseppe Nérici), *Notas de Psicologia* (Iago Victoriano Pimentel) e *Práticas Escolares* (Guy Palmade). Via de regra, autores abrigados

na pleiteada modernização conjecturada ao longo do século XX pelo escolanovismo, um movimento que desde o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* vinha sendo moeda forte nos discursos pedagógicos brasileiros. Signatário do documento, Delgado de Carvalho estava atento àqueles princípios. Porém, se existe alguém, no ensino de Geografia, que de fato perscrutou a Escola Nova no Brasil com traços originais esse foi Maurício Silva Santos.

Se a base científica da Escola Nova está escudada pelas psicologias sociointeracionistas, o seu alicerce filosófico muito deve ao pedagogo norte-americano John Dewey – uma figura que amigavelmente frequentava os textos de Maurício. O célebre lema deweyano “ninguém pode dizer que ensinou, quando ninguém aprendeu” – publicado em *Como Pensamos* – abre ou fecha boa parte dos textos do nosso autor. Mas isso é pouco para exemplificar o prestígio que Maurício atribuía ao escritor de *Experiência e Natureza*. Conhecido como um entusiasta da democracia liberal e expoente das psicologias comportamentais, Dewey baseou parte da sua obra no conceito de experiência. Essa ideia procurava colocar-se em oposição a duas correntes da tradição filosófica: a racionalista e a empirista. A primeira concebe que a mente seria uma substância independentemente da experiência; uma faculdade que domina, antecipa e orienta os sentidos, organizando os estímulos. O empirismo, por seu turno, considera que as ideias são produto direto das qualidades sensoriais, nexos mecanicista de causa e efeito no qual o mundo sensível engendra o sistema cognitivo. Para Dewey, ambas as tradições estão equivocadas, pois o organismo mental está associado ao mundo de modo complexo: estamos no mundo (ao contrário do idealismo cartesiano) e somos o mundo (mas não como produto direto dele).

Quando pensamos, não estabelecemos esse ato distanciados daquilo que queremos conhecer, pois tanto a subjetividade quanto o objeto ocupam a realidade. Esse processo de mão dupla é expressado pela experiência, a unidade estabelecida por homens e mulheres nas relações com o mundo, seja ele físico, cultural, político e/ou social. Existimos em função dos demais, da série de ações que temos que realizar para nos adaptarmos ao ambiente natural e social, ações essas que modificam o nosso organismo ao mesmo tempo em que transformamos o meio. Movimento infundável: o equilíbrio conquistado no interior de uma adaptação é provisório, pois o mundo muda e, a partir disso, também mudamos – mudando-o.

Para o pensamento educacional, o conceito deweyiano de experiência foi marcante. Quando encontramos discursos que apregoam que a escola deve desenvolver hábitos plásticos em vista de uma realidade flexível, há que se destacar que a pedra angular desses dizeres remetem aos processos de construção, organização, reconstrução e reorganização da experiência delineados por Dewey. Por outro lado, já que a experiência não se dá nem *a priori*, tampouco enquanto recepção passiva, o cerne da educação deve estar ancorado na disponibilização de práticas dinâmicas e interativas. Não há aprendizagem quando os conteúdos escolares estão dissociados do cotidiano, eles não serão significativos enquanto não forem colocados em uso. Aos estudantes devem ser oportunizadas situações em que os conceitos podem ser aplicados e reconstituídos. A concepção de Dewey preconizava uma “escola-laboratório”, na qual o enfrentamento de situações reais permitiria à juventude refletir sobre o ambiente físico/social e comprometer-se com ele através da construção de projetos e planos de ação. Essa prerrogativa atribui à educação uma missão para além dos aspectos intelectuais, inserindo-a no

seio de responsabilidades éticas, afetivas e técnicas que escudam a condição humana.

Se com essas definições já se pode perceber a ascendência do pensamento de Dewey no trabalho de Maurício Silva Santos, as alusões à Geografia em *Democracia e Educação* são a cereja do bolo. Especificadamente no capítulo 16, onde são discutidos o ensino de Geografia e História, o filósofo argumenta que a significação desses conteúdos está conectada às atividades práticas, de forma que “Quando se desenvolvem em condições convenientes, elas são ímãs que reúnem e retêm um acervo infinitamente vasto de considerações intelectuais. Fornecem centros vitais para o recebimento e a assimilação de conhecimentos informativos” (DEWEY, 1979, p. 229). Nesse sentido, uma Geografia presente na escola de modo ativo e experimentado funciona como requisito para o aperfeiçoamento intelectual. Já a descoberta do espaço permite aos estudantes se verem como herdeiros do mundo, legado que tem a ver tanto com preservação quanto com continuidade. Entretanto, Dewey (1979) pontua que quando a Geografia é apresentada como uma matéria pronta, as experiências não são enriquecidas e novas significações são bloqueadas: asfixiado na sua elasticidade, o espaço é apresentado como algo estático. Equívoco epistemológico, já que os estudos geográficos compreendem a interdependência da sociedade com a natureza, instituindo nada menos do que a morada humana. Sendo tais valores soçobrados, essas atitudes desumanizam a Terra. Ora, o espaço geográfico não é um cenário de teatro: ele entra nos acontecimentos sociais, fornece estímulos, apresenta obstáculos, proporciona recursos...É poético. Porém, vem sendo mais fácil tratar a Geografia como “descrição da Terra”, pois pensá-la de fato exige uma diversidade de conhecimentos intelectuais associados às aventuras, às emoções, às imaginações e sensações que o espaço proporciona. Adentrando pelo caminho mais simples, restava ao

ensino de Geografia expor uma miscelânea de coisas descontextualizadas, um saco de retalhos (DEWEY, 1979).

Os comentários feitos por John Dewey merecem um estudo à parte, a fim de discutir os seus efeitos na primeira metade do século XX no ensino de Geografia. Efeitos que, no caso de Maurício de Silva Santos, são evidentes. Afinal, se o professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro propõe que as geografias locais devem ser o ponto de partida para a reconstrução intelectual dos ambientes, isso muito tem a ver com o filósofo estadunidense.

Quando os tapumes familiares que assinalam as divisas dos proprietários da aldeia se convertem em sinais que despertem a compreensão do que sejam os limites das grandes nações, até esses referidos tapumes esplendem de significação. A luz solar, o ar, as águas correntes, as desigualdades da superfície da terra, as várias indústrias, os funcionários públicos e seus deveres — tudo isto se encontra no ambiente local (DEWEY, 1979, p. 233).

Por outro lado, o olhar holístico de Maurício, que já se fazia tributário de Humboldt e Ritter, encontra guarida no princípio explicitado por Dewey: dado que o centro da gravidade educacional é a condição humana, o espaço pode ser compreendido como totalidade integrada na qual as atividades econômicas influenciam as relações sociais e essas são o reflexo das condições físicas. Por isso, a separação entre sociedade e natureza é falha e só interessa aos especialistas, enquanto que para a Geografia escolar o foco está nas interações presentes numa única realidade. Geografia Humana e Geografia Física são “dois aspectos do mesmo todo vivo, uma vez que a vida humana associada se processa

na natureza, que não é seu cenário acidental, e sim o material e o meio de se operar seu desenvolvimento” (DEWEY, 1979, p. 240).

Recapitulando essas passagens, não é surpresa que tenha se tornado costumeiro nos textos de Maurício a apresentação do “esquema Dewey”: mediante o local em que a escola estiver inserida, a faixa etária média do alunado e a sondagem dos conhecimentos prévios, o professor de Geografia basear-se-ia na resolução de problemas, cabendo aos alunos a formulação de hipóteses e a posterior verificação.

Continuidades descontinuadas

Desde meados do século XX, estava em curso o questionamento das formas pedagógicas que atingia em cheio o cerne dos métodos tradicionais. Essa é a bandeira da Escola Nova. E desde o final do século XIX a ciência geográfica vinha passando por um processo de institucionalização que exigia, em contrapartida, a unidade do método e a justificação assegurada dos seus resultados. Isso representa, em poucas palavras, o espírito da Geografia Moderna. Na vanguarda, Delgado de Carvalho construiu os alicerces da ponte que fez a ligação de uma tendência com a outra. O produto foi uma nova roupagem para o ensino de Geografia, essa disciplina escolar que se expandia no país às custas de um movimento contestatório e disruptivo.

De certo modo, coube a Maurício Silva Santos continuar o projeto delgadiano. Saltam aos olhos as semelhanças: ressonância da modernidade geográfica, defesa das pedagogias ativas, estímulo a metodologias significativas, necessidade de relevância social... E, é claro, os inimigos compartilhados: a memorização,

o dualismo epistemológico, a aula expositiva, a descrição tacanha e a desconexão com a realidade cotidiana.

Maurício, no entanto, descontinua Delgado. Em termos didático-pedagógicos, o seu leque de opções é mais extenso, diversificado e melhor calçado do ponto de vista bibliográfico. E, no tocante às questões sociais, o olhar é atento e crítico às gritantes desigualdades no espaço geográfico brasileiro. Diferenças essas que tanto devem estar abarcadas nos conteúdos geográficos quanto, principalmente, levadas em consideração pelo professor no âmbito da prática profissional.

Cito como exemplar o curso sobre América Central que Maurício proferiu em 1970. Lá, ele aproveitava a ocasião para cutucar a estrutura socioeconômica do continente sul-americano, uma região de heranças coloniais e escravagistas que, a despeito de certas transformações, continuava sob o poder de uma burguesia egoísta e distanciada da massa proletária. Essa classe desfavorecida, expulsa do campo pelo processo de mecanização, vinha padecendo no interior de cidades sem as mínimas condições para o desenvolvimento humano. Mas, surpreendentemente, esses problemas foram jogados para debaixo do tapete em nome de um outro conflito, aparentemente mais importante: o Campeonato Mundial de Futebol (SANTOS, 1971). O tom irônico dessa passagem, não raro no pensamento de Maurício, seria quase que impensável nos manuscritos delgadianos.

Igualmente podemos lembrar de dois textos do meio da década de 1960. Abrindo um deles, Maurício adverte que apesar de todas as sugestões que estão sendo dadas, é indispensável frisar que “Não pode haver uma norma única para planejar. O planejamento é condicionado por uma série de variáveis” (SANTOS, 1963a, p. 185). Dentre elas, foram citadas o material didático dispo-

nível, as restrições prediais, a experiência didática do professor, o nível econômico dos alunos e o projeto educacional da escola. O plano de um professor pode não servir para outro, bem como o plano para um colégio pode não se adaptar a outro. Contudo, outro fator parece ser o mais dramático: os números aferidos pelo Censo Demográfico de 1960. Eis o cenário nacional: “a) Apenas 54,6% das crianças brasileiras estavam matriculadas na escola primária; b) 84% dos que concluem o curso primário não prosseguem os estudos; c) 77% dos que concluem o ginásio não prosseguem os estudos; d) 78% dos que concluem o curso colegial não prosseguem os estudos” (SANTOS, 1965, p. 298). Diante desse panorama, é aconselhável à prática docente adotar o pragmatismo, avaliando caso a caso as circunstâncias apresentadas e formulando, contingencialmente, suas diretrizes metodológicas. Esse velho “jogo de cintura pedagógico” quiçá soe hoje batido e óbvio, porém à época – e em relação a Delgado de Carvalho – teve uma importância substancial.

Maurício Silva Santos foi um pensador criativo, rigoroso e crítico que não se permitiu resvalar para o otimismo ingênuo tão comum ao campo educacional. Escritor notável, analista atento e com trânsito no campo da epistemologia geográfica, das psicologias escolares e das filosofias da educação, a dívida do ensino de Geografia com esse professor é inestimável. Lastimavelmente, poucos estão cientes do débito. Não tem importância, afinal: cada vez que falamos que o ensino de Geografia deve ser ativo, significativo e canalizado na aprendizagem de conteúdos socialmente úteis, Maurício sorri. Vive. E eterniza-se – como os marcantes professores.

04

O sistema aberto de Livia de Oliveira

O que escrever, que já não tenha sido escrito, a respeito de Livia de Oliveira? Professora emérita da Universidade Estadual Paulista, participante ativa do movimento da *Nova Geografia*, fundadora de eventos consagrados como o Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia e o Colóquio de Cartografia Escolar, além de uma das formadoras da Geografia Humanista e da Alfabetização Cartográfica, parece que já não há nada de novo a dizer sobre essa educadora paulista nascida no município de Mairinque, em 1927.

As homenagens não foram poucas. Foi congratulada pela Sociedade de Cartografia, Geodésia, Fotometria e Sensoriamento Remoto, através da criação do “Prêmio Livia de Oliveira: Cartografia para Crianças”. Da Sociedade Brasileira de Cartografia, recebeu a Ordem do Mérito Cartográfico, outorgando-lhe o grau de comendadora. E, se fôssemos considerar as menções honrosas em eventos, cerimônias acadêmicas, capítulos de livros e artigos, esse espaço seria pequeno. Indiscutivelmente uma contribuição distinta, memorável e merecidamente celebrada.

No entanto, permanecendo na alçada da Filosofia da Educação desenrolada, como proceder perante a magnitude do pensamento de Livia de Oliveira? Como tratar em termos críticos e analíticos uma obra cujo mérito está posto e assegurado pelos pares?

Uma estratégia possível seria a de desativar aquilo que Foucault (1992) chamava de função-autor. Para o filósofo francês, a partir do momento em que a assinatura se torna amplamente reconhecida, a leitura se aprisiona numa rede de sentidos que se afasta da mensagem do texto – ele desaparece, portanto. E o escritor se transmuta em prisioneiro da própria reputação. É preciso nos afastarmos dos riscos desse tipo de designação.

Para os meus propósitos essa atitude é de suma importância, pois significa não conduzirmos Livia de Oliveira a um altar, tampouco nos portarmos como guardiões de um templo. Rejeitando esse igrejismo, abre-se a oportunidade para uma explicação detalhada, algo que, paradoxalmente, induzir-nos-ia até mesmo a desmentir Livia, contrapondo dizeres seus com a sua própria obra.

No resumo do seu currículo alojado na *Plataforma Lattes*, Livia coloca que entre as várias áreas em que foi pioneira, a Didática e o ensino de Geografia foram algumas delas. Como escrito em texto autobiográfico, a inserção nessas áreas, em meados da década de 1960, foi desafiante: “inicie minhas leituras e pesquisas em didática da Geografia praticamente sozinha. Caminhei rapidamente. Porém, logo na primeira curva do caminho, senti a solidão. Não encontrei muitas respostas” (OLIVEIRA, 2017a, p. 15). Lembrança que já havia sido pontuada em extensa entrevista concedida a Geórgia Stefânia Picelli Laubstein. Lá, a empreitada assume tons epopeicos: “você não podem imaginar como foi.

Cheguei sozinha naquelas discussões, batendo a cabeça pra cá e pra lá, sem ninguém para me dizer como que eu devia fazer!” (LAUBSTEIN, 2012, p. 125). Afinal, como Livia concluiria nessa conversa, “nessa época, no Brasil, não havia algo produzido sobre Didática da Geografia” (p. 148).

Lapso de memória, provavelmente, porque nós sabemos – e Livia sabe – que isso não é verdade. Embora seja uma covardia querer comparar a quantidade de pesquisas feitas em torno da Geografia escolar na contemporaneidade com as primeiras décadas da segunda metade do século XX, não há como sustentar uma afirmação que descreva como tábula rasa o estado da arte dessa linha na época em que a nossa homenageada iniciava a caminhada. Ora, apenas no interior deste livro já foi possível sinalizar argumentos que refutam tal premissa. Curiosamente, a própria Livia de Oliveira já havia demonstrado que não partiu do zero. (Aliás, quem parte?)

O texto que melhor exemplifica essa alegação é a tese “Contribuição ao ensino de Geografia”, apresentada em 1967 como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor em Ciências junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro da Universidade de Campinas. Orientado por José Ribeiro de Araújo Filho, eis um trabalho que encanta devido a uma tripla caracterização: primeiro, porque retira o heroísmo de certas narrativas; segundo, porque captura o estado em que se encontrava as discussões *geoescolares* no Brasil; terceiro, e principal, porque é nessa pesquisa que foram sedimentadas as rotas que Livia de Oliveira adentraria nos 50 anos seguintes.

Uma professora de Geografia mergulhada no seu tempo

Se Marandola Jr. e Cavalcante (2017) alcunharam Livia como “uma geógrafa além de seu tempo”, penso que em 1967 ela parecia estar sintonizada com o que vinha sendo produzido sobre ensino de Geografia, Psicologia da Educação, Pedagogia e Didática, o que prova uma atitude de acadêmica atenta, mas não de pesquisadora original.

No tocante ao pensamento geográfico, Livia perspectiva ao longo das 70 páginas da tese autores seminais como Humboldt, Ritter, Ratzel, Hettner, La Blache, Emmanuel de Martonne, André Cholley, Pierre George, Richard Hartshorne, Francis Ruellan e outros, estabelecendo um acurado retrospecto da Geografia até o estágio em que adquire seu estatuto de cientificidade por intermédio das escolas germânica e francesa.

O ensino de Geografia no Brasil, por seu turno, é destrinchado com os aportes de Laila Coelho de Almeida, Aroldo de Azevedo, José de Oliveira Boléu, Eddy Cabral, Carlos Cantão, Murillo Cunha, Elzio Dolabela, Cloves Dottori, Gustavo Enge, Renato Jardim, Pierre Monbeig, Eugênia Prado e Arthur Bernardes Weiss. Nesse quadrante, menção especial é atribuída a Delgado de Carvalho e Maurício Silva Santos, os dois autores mais citados. É importante ressaltar que Livia se refere à prática de Maurício Silva Santos como uma inspiração no que concerne às pedagogias ativas e às atividades práticas, tanto que ela foi observar algumas aulas desse professor na Rede Pública Estadual do Estado da Guanabara (OLIVEIRA, 1967, p. 55-56).

Na área da Educação, Livia de Oliveira se vale de tendências alinhavadas à Escola Nova. O leque abarca autores como Roger Cousinet, William Kilpatrick, Lourenço Filho e Gaston Mialaret,

bem como manuais especializados em Didática, Pedagogia Científica, História da Educação e estatísticas educacionais, além de algumas obras de Psicologia da Educação e Epistemologia Genética.

Armada com essa bibliografia, Livia teve como objetivo levantar a situação do ensino de Geografia na escola básica dos municípios de Santos, Rio Claro, Americana, Brotas e Guarujá, intencionando verificar qual era o seu *status* entre os alunos. Aplicando um questionário do tipo estruturado com 1086 alunos, procurava averiguar se esses gostavam ou não de Geografia, quais conteúdos lhes interessavam, quais os recursos didáticos empregados, como era a relação com os professores dessa disciplina, etc. Através da amostragem, Livia pôde aferir que “entre as demais matérias curriculares, a Geografia é matéria considerada pelos alunos entre as mais fáceis e entre as de que mais gostam, e que o tipo de escola interfere nesse *status*” (OLIVEIRA, 1967, p. 30). Acrescenta-se a esse resultado uma superficial análise de livros didáticos utilizados na rede de ensino do Estado de São Paulo e algumas recomendações para o ensino de Geografia. A saber: a centralidade no aluno, o uso de pedagogias ativas e aulas práticas, leituras e interpretações de mapas, jornais e cartas, trabalho de campo, observação direta e indireta da paisagem, recursos audiovisuais variados, com enfoque em fotografias, vídeos e outras interfaces.

Eis, em poucas linhas, a tese. Acredito não ser possível ir muito além desse relato sucinto, porque apesar de Livia ter afirmado que, “sem dúvida, foi a primeira pesquisa com bases científicas empregando análise estatística dos dados obtidos” (OLIVEIRA, 2017a, p. 17), a própria já havia demonstrado uma certa reserva com relação a esse trabalho. Nas suas palavras, “eu nem falava no

meu doutoramento, eu o escondia! De fato, agora olhando para trás, para mim aquilo seria um mestrado, não seria o doutorado” (LAUBSTEIN, 2012, p. 125). Impressão comum a dois membros da banca avaliadora – Amélia Domingues de Castro e João Dias da Silveira – que sugeriram que o trabalho não fosse enviado para eventos (LAUBSTEIN, 2012).

Olhando em perspectiva, realmente existem lacunas sérias. Sob o ângulo da estatística, os resultados detectados até podem ter a sua valia, porém Livia os contradiz ao insistir que, apesar dos dados terem identificado apreço discente pela Geografia escolar, os processos de ensino e aprendizagem deveriam passar por uma grande transformação. Fica a pergunta sobre o porquê de elaborar tais questionários, dado que para a jovem doutoranda as respostas já estavam dadas de antemão. Por outro lado, as indicações feitas já não eram em 1967 novidades, havendo uma extensa literatura a referendar o ensino de Geografia tomando por base os princípios da Escola Nova.

Então, o que ficou para nós dessa tese? Não é o método, tampouco as reflexões. Ao contrário: as atitudes que foram semeadas prematuramente. Afinal, ao perspectivar uma base científica segura, estável e generalizável para o ensino de Geografia, Livia estava sinalizando para onde iria nas próximas cinco décadas. Nos anos 70, as coisas começariam a ficar interessantes.

Virada epistemológica

Numa entrevista à revista Geosul, Livia nos conta que, procurando garantias para saber se o aluno aprendeu ou não, a sua “preocupação sempre foi que o ensino tinha que ter base científica.

Base científica para poder generalizar e não apenas achar que é assim” (MACHADO; FURTADO; BUSS, 2007, p. 222). Definidos os objetivos, a seleção dos conteúdos, as estratégias de ensino e as atividades de aprendizagem, esses deslocamentos devem necessariamente passar pelo crivo de instrumentos avaliativos calibrados, a fim de medir os resultados e relacioná-los com comportamentos observáveis (OLIVEIRA, 1976a).

Na esteira do movimento da Nova Geografia da qual Livia foi participante junto a outros pesquisadores na Universidade Estadual Paulista de Rio Claro, o texto “A situação da Geografia entre as ciências” empreendia as bases epistemológicas para a renovação. Publicado por Livia em 1976, ele expõe os parâmetros em xeque (OLIVEIRA, 1976b). No século que se passava, a Geografia vinha sendo escudada por uma dicotomia que a separava em duas vertentes (a natural e a humana), incorrendo assim em graves dilemas epistemológicos; como efeito, permanecia ancorada em descrições vazias e meramente informativas. E a solução de pensá-la como a disciplina a meio caminho – “ciência de síntese” – carecia de uma obviedade lógica: a síntese é um princípio científico e não uma exclusividade de qualquer disciplina.

A dificuldade para classificar a Geografia era notória, não raro acontecendo dela não ser considerada científica. Urgia-se perguntar: qual é o objeto de estudo da Geografia? Qual é a sua utilidade? Para ultrapassar esses dilemas, não haveria outra saída que não empregar instrumentos científicos rigorosos e consistentes. Tendo como referência o espaço, é preciso formular e testar hipóteses dentro de um quadro teórico, a fim de compreender a dimensão espacial dos fenômenos a partir do olhar nomotético. Através dos mapas – linguagem geográfica por excelência – pode-se explicar onde e por quais motivos os processos se espacia-

lizam aqui, ali e acolá, generalizando os resultados e antecipando certos acontecimentos: gerando leis, enfim.

Nesse texto conseguimos identificar o elevado grau de sintonia de Livia com a *Nova Geografia*, sobretudo no tocante às premissas-chave organizadas por Christofolletti (1976). Definida como uma disciplina que estuda as organizações espaciais, a precisão do seu método residiria na capacidade de generalização, ou seja, com o fito de entender o funcionamento dos fenômenos independentemente de particularidades temporais e espaciais. Favorecendo, então, a aplicação de leis e modelos passíveis de serem testados universalmente. Abordagem sistêmica, que pressupõe ir além das observações empíricas e das monografias regionais utilizadas pela Geografia Clássica mormente encontradas na escola francesa de La Blache e afins. Embora necessária, a análise da paisagem tem limites, especialmente quando se problematiza o espaço não apenas no sentido *absoluto*, mas também *relativo*, isto é, enquanto uma posição que o lugar ocupa em relação às outras localidades, podendo ser expressa das mais diversas maneiras (CHRISTOFOLETTI, 1976).

É instigante pensar como esse espírito algo neopositivista foi mantido por Livia de Oliveira, vide a esclarecedora comunicação “Que é Geografia”, presente em 1999 no periódico *Sociedade e Natureza*. Lá, a nossa professora reitera que para firmar-se epistemologicamente a Geografia deve deslocar-se entre o passado e o presente (OLIVEIRA, 1999a). Desfrutando de um olhar que abarca fatores ambientais, sociais e naturais, é uma disciplina transdisciplinar, que interroga a realidade de maneira integrada. Mas, para justificar-se cientificamente, deve produzir conhecimentos explicativos e previsíveis, lançando mão de modelos para observar os fatos geográficos e inferir em termos dedutivos e indutivos

como aconteceram os processos de natureza espacial. No sentido absoluto do espaço reside a natureza ontológica de tomá-lo como objeto independente e contínuo, anteriormente à experiência humana. Por ser também relativo, trata-se de um conteúdo com propriedades singulares, que lhe são específicas devido às relações que faz com outros objetos. É tanto uma construção quanto um sistema de referências. Conforme o olhar analítico, pode o espaço ser matemático, físico, simbólico, territorial ou cultural. Com esse texto, Livia reafirma simultaneamente o compromisso com o movimento do qual foi figura notória e agrega-lhe elementos psicológicos, subjetivos e representacionais.

Era preciso trazer esse desdobramento em torno da teoria do conhecimento para o ensino de Geografia: ele carecia de bases científicas e empiricamente verificáveis, pois vinha ancorando-se em atividades que beiravam o artesanato. Na esteira dos arcabouços da *Nova Geografia*, esse era o problema a se enfrentar. A metodologia de ensino deveria transformar-se em *ciência do método e disciplina do pensamento*, disposta a “excluir o acaso e o capricho, sendo, portanto, um fator de segurança e economia” (OLIVEIRA, 1999b, p. 21). Eis a Didática Científica, o saber subjacente à teoria e à prática educacional cujo alicerce pressupõe a lógica, a epistemologia e a psicologia.

Pedagogias científicas

A busca de garantias científicas já encontrava eco em vários autores da Geografia escolar, vide o que recapitulamos em Maurício Silva Santos e Delgado de Carvalho. Todavia, a pretensão de mensurar a aprendizagem por intermédio de experimentações objetivas, rigorosas, controladas e generalizáveis alcança, pelas mãos

da nossa homenageada, uma guinada contundente. No bojo dos entrelaçamentos entre a Pedagogia e a Ciência Moderna, Livia de Oliveira dá um passo à frente dos pares. O ensino de Geografia recebe estatuto de verdade, perspectivando professores como peritos do ensino.

Para produzir um saber pedagógico que seja universal e imune à contingência, Livia encontra guarida na psicogenética do biólogo suíço Jean Piaget. É o autor majoritário dos seus textos. Mais do que isso: segundo Livia, “até hoje, é a minha referência. Tenho na parede do meu quarto fotos das minhas pessoas queridas: da minha mãe, do meu pai, das crianças e de Piaget” (MACHADO; FURTADO; BUSS, 2007, p. 221). Não por acaso. Foi do interior da extensa obra piagetiana que a professora paulista extraiu diretrizes para pensar a construção do espaço, o desenvolvimento mental da criança e a percepção geográfica. Livia mostrou que a noção de espaço está submetida ao fator idade e ao fator cultura, variando entre os mais jovens e os velhos, entre as classes sociais e entre os diversos ambientes. Como resultado, definir o espaço como absoluto, relativo ou relacional vai depender de certas circunstâncias: ele pode ser um ou outro, os dois ou três ao mesmo tempo. O vetor das mudanças é a vivência em relação a ele (OLIVEIRA, 1999a). Começamos pela construção do espaço. A partir de Piaget, como ela se dá? Em termos de uma leitura geográfica, como aconteceria? Entender esse processo implica considerar a teoria do conhecimento e a epistemologia espacial (OLIVEIRA, 2007). Desde os primórdios, a Filosofia esteve polarizada entre o racionalismo (Platão, Descartes, etc.) e o empirismo (Aristóteles, Bacon, Hume, etc.). Piaget, na esteira de Kant, desconstrói esses axiomas ao partir do pressuposto de que as ideias não são puras e elaboradas independentemente da sensibilidade. De forma semelhante, rebate a noção de que os sujeitos seriam meros

receptores de conhecimentos exógenos, introduzidos como se eles fossem folhas em branco. O abalo sísmico piagetiano desencadeia uma gama de experimentos que não estavam ancorados numa base dedutiva ou numa abordagem exclusivamente biológica. As perguntas foram transformadas. Antes se questionava: o que é o conhecimento? E agora perguntar-se-ia: como passamos de um estado de menor complexidade do conhecimento para outro de complexidade maior?

No âmbito piagetiano, o conhecimento não é um estado inato ou pacote fechado que um sujeito entrega ao outro, mas um processo acionado pela interação dos sujeitos com os objetos cognoscíveis (OLIVEIRA, 2007). Para que essa interação ocorra e subsequentemente haja a construção de saberes novos, fazem-se necessários três requisitos: que o sujeito aja sobre o objeto, que esse objeto o transforme significativamente e que, ao final, haja entendimento das relações que aconteceram nesses dois polos. Na linguagem piagetiana, tais passagens foram conceituadas respectivamente como *assimilação*, *acomodação* e *reflexão*; sistema de operações atuantes, no qual a inteligência é o elo de um desenvolvimento mental de sucessivas adaptações entre o indivíduo e o meio, evoluindo por etapas sequenciais (OLIVEIRA, 2000; PIAGET, 2008). Com a assimilação, o indivíduo procura associar os objetos do meio aos seus esquemas e conhecimentos prévios. Na acomodação, o meio modificou as estruturas anteriores do sujeito, que se adaptou aos objetos. Consequentemente, “ao mesmo tempo que o indivíduo se acomoda, ele também assimila, pois os elementos novos são incorporados a esquemas que já existem, os quais a inteligência modifica para poder ajustá-los às novas informações” (OLIVEIRA, 2000, p. 7). A reflexão é o cume desse processo, que é quando o sujeito opera sobre as próprias operações: ele consegue através de mecanismos íntimos da inteligência

comparar os saberes novos com os antigos, tomando consciência a respeito do conhecimento que construiu e como essa fabricação se deu.

O que se depreende dessa ruptura epistemológica é que não existiria a transmissão de conhecimentos completamente novos, porque tudo que elaboramos preteritamente serve como alavanca para continuarmos construindo e, logo, aprendendo. Efetivamos intermináveis sínteses a partir do relacionamento continuidade/mudança e trivialidade/novidade. Em meio a isso, vamos nos equilibrando e avançando de patamares inferiores a patamares superiores. Não há predominância da bagagem hereditária, tampouco supervalorização do ambiente social na Epistemologia Genética. Não trazemos conosco instrumentos programados aos quais bastaria aguardar pela consolidação das maturações. Também não será o meio que, deterministicamente, vai moldar os esquemas do conhecimento. Nem apriorismo, nem empirismo. Construtivismo.

Diante do exposto, Livia de Oliveira segue Piaget na descrição dos níveis de desenvolvimento intelectual desdobrados em *A epistemologia genética*. Tendo o conhecimento iniciado quando o recém-nascido assimila alguma coisa do ambiente físico e social, a datar de tal ação quatro períodos irão acontecer: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal (OLIVEIRA, 1999a, 2000, 2007).

No nível *sensório-motor*, a criança estabelece relações com o corpo dela e o meio circundante através do seu ponto de vista, como se fosse o centro do mundo. Centralidade que ela desconhece, já que não é consciente de que o seu corpo é apenas um entre outros.

Posteriormente, com o estágio *pré-operatório*, paralelo ao aparecimento da linguagem, gradualmente o sujeito vai conseguindo realizar inferências, classificações e correspondências; ele lentamente descentraliza-se, diminuindo o egocentrismo radical para recair sobre as características dos objetos. O uso da palavra viabiliza a organização do pensamento, porém esse ainda está preso às circunstâncias imediatas.

No terceiro nível, o das *operações concretas*, a criança não mais confunde o seu ponto de vista com o de outros indivíduos e objetos; logo, pode assimilar o meio nas características internas e relativas. Ela consegue acompanhar as transformações sucessivas do objeto, equilibrando de modo mais estável a acomodação e a assimilação. Ainda que continue subordinado à presença do objeto, o sujeito interioriza propriedades como a reversibilidade, a associação e a transitividade.

As *operações formais* concretizam o ponto mais elevado da inteligência: elas permitem ao pensamento construir o conhecimento sem a existência concreta e contígua do real. Trata-se do raciocínio hipotético-dedutivo, evocado por intermédio de signos, elementos simbólicos e representativos que produzem, através da experiência física, explicações causais e com doses de abstração. Considerando a realidade em um contexto de múltiplas possibilidades, a estrutura formal “é, acima de tudo, um pensamento proposicional: não se prende unicamente aos dados brutos, mas manipula enunciados e suposições. É combinatório” (OLIVEIRA, 2000, p. 9).

O amadurecimento de cada um dos níveis do pensamento no enquadramento piagetiano é previsto para acontecer em uma média de faixa etária. Iniciados com o nascimento, espera-se que estejam concluídos até a adolescência. Porém, embora a baga-

gem hereditária seja fundamental, esses estádios não ocorrerão sozinhos, dependem das trocas ambientais. Eis uma construção biológica, física e cultural à qual o professor deve estar atento: mediante as exigências para a educação no século XXI, o conhecimento científico da disciplina que leciona não mais é suficiente para o exercício da docência (OLIVEIRA, 2003). A formação do professor tem que estar fundamentada tanto em um viés didático (as técnicas de ensino/aprendizagem) e sociológico (a realidade educacional) quanto psicológico (o aluno). Os interesses biológicos, sociológicos e psicológicos da comunidade discente servem como alavancas para o planejamento político-pedagógico. A aprendizagem é prejudicada quando esses fatores são ignorados. Sendo que os objetivos, conteúdos, estratégias, atividades e avaliações devem tomar por base o desenvolvimento intelectual, “é indispensável que os alunos sejam individualizados por faixas de desenvolvimento mental” (OLIVEIRA, 2003, p. 63). E como não ensinamos no vazio, o professor precisa verificar o que o seu aluno aprendeu até aquele momento, pois essa trajetória anterior é condição prévia para a construção de conhecimentos futuros.

Ciência do espaço e alfabetização cartográfica

O construtivismo de Jean Piaget vem sendo uma das principais grades de inteligibilidade para se projetar uma escola ativa, centrada no aluno e que permita a sua evolução intelectual. Livia Oliveira segue uma tendência e mantém-se fiel a ela durante toda a caminhada. No pensamento pedagógico brasileiro, não foi a única nem a primeira. Diferentemente do ensino de Geografia. Ao transpor a Epistemologia Genética e o estudo do desenvolvimento

das operações espaciais para a problemática do espaço geográfico, ela foi mais do que correligionária do seu mestre: Livia nos legou um *paradigma*, ao qual obrigatoriamente teremos que passar e sem o qual talvez tenhamos pouco a dizer.

A construção do espaço no arcabouço piagetiano se dá numa lógica física, de forma que as operações espaciais seriam isomorfas às lógico-matemáticas. Esse detalhe não deve passar em branco, porque se mais tarde houve um vazamento dessas noções ao espaço geográfico, isso muito se deu por intermédio de Livia de Oliveira.

Dito isso, os resultados de pesquisa do Grupo de Genebra concluíram que o desenvolvimento das relações espaciais responde a uma natureza operatória que se concretiza no estágio cognitivo operacional-concreto, ocorrido em média a partir dos sete anos de idade. Nessas ocasiões, o espaço passa a ser representado através de imagens mentais, permitindo a compreensão de algumas relações espaciais. Mas para chegar nelas houve uma trajetória evolutiva em que foram sendo desenvolvidas as relações *topológicas*, *projetivas* e *euclidianas* (OLIVEIRA, 2005, 2007; PIAGET, INHELDER, 1993).

A relação espacial que ocorre primeiro e seria a mais elementar é a *topológica*. A criança ali é capaz de se relacionar com o entorno num sentido de vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade. Ela consegue deduzir a proximidade entre os objetos, além de poder separá-los conforme uma lógica de ordenamento e sucessão. Contudo, por estarem assentadas num espaço próximo, as relações topológicas percebem aquele de forma isolada, sem visão de conjunto. Uma reunião de espaços fragmentários.

Com o passar da idade e em meio às interações entre organismo e meio ambiente, a criança começa a não apenas perceber o espaço, mas também a representá-lo; isso significa que ela pode racionar sobre os objetos sem a presença deles, utilizando-se de um sistema simbólico. É quando ocorre a estruturação das relações *projetivas*: o sujeito consegue diversificar o seu ponto de vista e colocar-se na perspectiva de outros indivíduos sem que o espaço observado seja mudado de local.

Finalmente, quando a criança consegue realizar uma ordenação entre objetos distintos, localizando-os no bojo de um sistema de coordenadas, noções métricas e proporções, foi feita a passagem psicológica do espaço *projetivo* às relações *euclidianas*. Cabe pontuar que as noções *projetivas* e *euclidianas* podem ser edificadas de maneira simultânea – mas ambas estão sujeitas ao espaço topológico.

Em suma, os estudos levados a cabo na Epistemologia Genética apresentaram a construção do espaço como um processo cognitivo que é demorado, progressivo e paralelo ao desenvolvimento da inteligência (OLIVEIRA, 2005). Subordinada inicialmente à percepção e à motricidade, com a linguagem e o pensamento simbólico essa construção se torna representativa e operatória. As ações espaciais interiorizadas no nível sensorio-motor produzem o espaço intuitivo correlato ao nível pré-operatório e, por seu turno, “as representações espaciais no nível pré-operatório engendram o espaço operatório correspondente ao nível concreto; e as operações concretas engendram o espaço formal correspondente ao nível lógico-matemático” (OLIVEIRA, 2005, p. 16).

Quando Livia de Oliveira perspicazmente acopla o desenvolvimento do espaço ao ensino de Geografia, causa-lhe um profundo mal-estar constatar que o mapa vem sendo trabalhado na

contracorrente das considerações psicogenéticas. Muito embora o espaço compreenda diversas geometrias e possa ser perspectivado em termos absolutos, relativos ou relacionais, as métricas euclidianas vem imperando quando se trata de representá-lo cartograficamente. Nessa lógica, “os mapas escolares são reproduções dos mapas geográficos. Os pequenos ‘leem’ os mapas dos grandes, os quais são generalizações da realidade que implicam uma escala, uma projeção e uma simbologia espaciais que não têm significação para as crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 18). Trata-se de um desencaixe entre o desenvolvimento cognitivo do aluno e o ensino do mapa, afinal as relações espaciais são estabelecidas na orientação primeiramente topológica, para depois constituírem-se à maneira projetiva e euclidiana. Devido à tal falta de correspondência, a criança não estará em condições de realizar a interpretação dos mapas; os professores, por sua vez, não estarão preparados para alfabetizar seus alunos no que tange ao mapeamento.

Investindo na transformação desse cenário problemático, Livia apresenta em 1978 talvez o seu trabalho de maior impacto: *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*, tese de livre-docência submetida ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. Desdobrada posteriormente como capítulo pertencente ao livro *Cartografia escolar* (organizado por Rosângela Doin de Almeida), eis uma pesquisa de fôlego cuja relevância vem inspirando a prática de inúmeras gerações de professores. O reconhecimento procede. Objetivando construir uma base teórica na área em tela, as contribuições sinalizaram elementos fundamentais no que tange às questões psicológicas, pedagógicas e geográficas da cartografia escolar. Inversão paradigmática, onde o ensino *pelo mapa* seria substituído pelo ensino *do mapa* (OLIVEIRA, 2010).

Comumente os mapas são expostos na escola como se fossem produtos espelhados e neutros da realidade, à qual poderia ser duplicada numa carta tal como ela é. Sério equívoco, haja visto que ao apresentar as combinações entre distância, direção, forma e área, o cartógrafo não conseguirá representar esses quatro aspectos ao mesmo tempo. Terá que realizar escolhas. Considerando que os mapas serão distorções da realidade, a maneira como serão transpostos didaticamente depende da intenção do docente, ou seja, “o valor do mapa está naquilo que o professor se propõe a fazer com ele” (OLIVEIRA, 2010, p. 23). Nesse sentido, o mapa é uma ferramenta de representação da realidade que pode ser operacionalizada conforme os interesses em jogo. A aprendizagem dele depende tanto da experiência física e subjetiva quanto do raciocínio matemático, com ambos processos sujeitos à probabilidade de o aluno estar ou não em condições de realizar a interpretação.

Livia explica que o ensino/aprendizagem do mapa demanda que haja a passagem da centralidade corporal ao referencial geográfico, algo que no vocabulário piagetiano nada mais é do que a maturação psicológica que ocorre quando a criança se torna capaz de pensar através de coordenadas euclidianas e perspectivas projetivas. É a evolução das relações de direita e esquerda, que pode ser distinguida em três estágios. No primeiro, abarcado entre cinco e oito anos, a criança estabelece relações assentadas no seu ponto de vista. Na faixa de oito a 11 anos, as relações de direita/esquerda são construídas também através do ponto de vista de outras pessoas. O último estágio, por volta dos 11 a 12 anos, permite à criança interpretar a direita/esquerda para além do seu e de outros pontos de vista, incluindo o ponto de vista dos objetos. Paulatinamente vai acontecendo uma ultrapassagem do egocentrismo pela socialização do pensamento e pela objetivação do raciocínio (OLIVEIRA, 2010).

Equipada com esses conceitos, Livia passaria à segunda etapa da pesquisa: verter a representação espacial de timbre piagetiana para a aprendizagem geográfica. Para esse fim, durante os anos de 1974 e 1975 na cidade de Rio Claro, ela realiza seu estudo com mais de 3000 alunos matriculados na rede pública de ensino, com a faixa etária variando entre seis a 23 anos. Toma como instrumento de medida materiais que solicitavam aos estudantes que 1) designassem as relações de direita e esquerda, acima e abaixo, leste e oeste, norte e sul; 2) indicassem essas noções em relação aos aplicadores dos materiais; 3) expusessem a posição relativa de objetos colocados à sua frente. Como técnica de análise, estabelece procedimentos estatísticos, a fim de conduzir o experimento “em condições que procuraram manter a objetividade e a uniformidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 34), vide cálculos de porcentagem brutas e acumuladas, cálculos de média de acertos e cálculos de coeficiente de contingência. Esse espírito neopositivista não poderia ser diferente, visto que como Livia relembriaria três décadas mais tarde,

Se eu não fizesse com rigor não poderia comparar, e depois, eu queria fazer uma pesquisa completa, rigorosa, precisa, que qualquer outro professor pudesse reproduzir, ou a partir da minha pesquisa, realizar outras pesquisas. Então, foi feito com todo esse cuidado! A coleta foi rigorosa, o preparo de instrumento de medida foi trabalhoso; eu demorei para chegar naquilo, e depois, a coleta também foi trabalhosa porque eu tinha que controlá-la, não queria que passasse nada de fora! (LAUBSTEIN, 2012, p. 135).

De fato, tanto na questão epistemológica quanto na condução metodológica, as intenções de Livia se mostravam inovadoras quando comparadas ao que se fazia no ensino de Geografia até então. O teor quantitativo e o desejo de fazer um estudo passível de generalização são traços congruentes à *Nova Geografia*, mas temos que ter em mente que a nossa homenageada não se manteve presa a esses critérios. Por outro lado, tampouco replicava mecanicamente as considerações do Grupo de Genebra. Isso porque Piaget e afiliados inferem sobre o desenvolvimento cognitivo da criança em relação ao espaço apenas em termos de direita e esquerda. Para a alfabetização cartográfica isso é insuficiente, e Livia se dá conta desse limite desde o início. É por esse motivo que nos seus instrumentos aplicadores faz a transposição de direita/esquerda para leste/oeste, acrescentando a relação acima/abaixo para indicar o norte/sul – aliás, noção obrigatória para entender os mapas, que são vistos de cima. De forma semelhante, ela operacionaliza a direita como ponto oriental e a esquerda como ocidental, enquanto norte e sul foram ancorados, respectivamente, na estrela Polar e na estrela de Magalhães.

Os resultados foram esclarecedores. Primordialmente, a hipótese de que haveria uma associação entre as noções de direita-esquerda com as de leste-oeste, como também entre as noções de acima-baixo com as de norte-sul, foram confirmadas. Constatou-se que o desenvolvimento da lateralidade é de importância cardeal na orientação geográfica, posto que as primeiras relações feitas pela criança tomam como referência o seu próprio sistema corporal. Nesse sentido, uma conclusão do estudo é que os alunos devem ser preparados para compreender o mapa, processo que necessita ser solidário ao desenvolvimento cognitivo.

Como bem lembrado por Livia numa entrevista ao jornal *Unespciência*, “As crianças mais novas têm somente noção das coisas que estão perto e longe, dentro ou fora, e não têm uma perspectiva vista de cima, que é a do mapa. As crianças de seis, sete anos, titubeiam para dizer o que é direita e esquerda, acima e abaixo” (GIRALDI, 2011, p. 5). Elas estabelecem as relações projetivas de um ponto de vista próprio para depois perspectivar essas relações segundo o ponto de vista de outros sujeitos. É na esteira dessa estruturação espacial que por volta dos 11 a 13 anos será possível organizar mentalmente as relações projetivas em combinação com múltiplos pontos de vista, inclusive dos objetos. É quando a orientação corporal irá se metamorfosear em orientação geográfica, viabilizando à criança estabelecer analogias do seu ponto de vista com a representação cartográfica. Entretanto, em 1978 os programas de ensino e os guias curriculares propunham a utilização do mapa num viés exclusivamente euclidiano com altos níveis de abstração, desconsiderando que o desenvolvimento psicogenético seria pré-requisito para tal atendimento (OLIVEIRA, 2010). A propósito: apenas lá em 1978?

Livia de Oliveira identifica uma lacuna que deverá ser suprida por meio de estratégias que operacionalizem o conteúdo cartográfico de forma acessível e concatenada ao desenvolvimento cognitivo, perceptivo e representativo das crianças. Não tem cabimento iniciar o ensino da cartografia fazendo uso de mapas que implicam projeções, escalas e generalizações avançadas. Ao contrário, “os primeiros mapas a serem manipulados pelos alunos devem ser, pois, os pré-mapas” (OLIVEIRA, 2010, p. 37). Em outras palavras, trata-se de uma linguagem gráfica que comporta recursos como gravuras, imagens e fotografias que, devido ao nível pequeno de abstração, atendem às necessidades de representação espacial dos alunos. Não são endereçados para adultos,

mas para crianças. Até porque, diria Livia numa analogia célebre, “ninguém espera que uma criança seja iniciada na leitura e escrita da língua portuguesa através do conteúdo e da forma de *Grande Sertão: Veredas*. Muito menos alguém aceitaria que uma criança começasse seus estudos de Matemática mediante a demonstração de teoremas e postulados” (OLIVEIRA, 2010, p. 39). Por que com a cartografia seria diferente?

Estudo metodológico e cognitivo do mapa pode ser caracterizado tanto como marco temporal quanto como ponto de ruptura no ensino de Geografia. Ao mesmo tempo em que rastreia por meio de apurados indicadores científicos um contexto delicado, estabelece uma série de prerrogativas que redundariam na construção de um novo campo: a *cartografia infantil*. Por isso foi inédito, por isso foi transgressor. E os seus impactos começaram a aparecer na formação de professores na década de 1990, através da implementação de práticas que alçaram o estudo do mapa à condição de destaque na Geografia escolar. De fato, originais metodologias para o ensino de cartografia vêm sendo empreendidas na sala de aula, de maneira que seria absurdo discordar de que a “utilização do mapa aparece, portanto, como um dos meios de que o professor pode lançar mão para enriquecer a vida intelectual dos alunos” (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Ideias que se regeneram

É fascinante conjecturar como o mergulho nos mares da Epistemologia Genética de Jean Piaget permitiu à Livia se deslocar dos anos 80 em diante pelas “trilhas da percepção e da representação” (OLIVEIRA, 2017a, p. 21). Adentrando nos mecanismos perceptivos e cognitivos subjacentes à compreensão dos mapas,

essa pesquisadora engendraria uma totalidade teórico-metodológica à qual não seria demasiado que nos referíssemos como o *Sistema Livia de Oliveira*.

Pensando junto à Teoria da Complexidade, entendemos o sistema enquanto um todo integrado cujas partes não podem ser compreendidas isoladamente, mas sim numa relação de coexistência e interação em diversas escalas. Por causa desse elo organizacional, o reducionismo é substituído pelo princípio que liga o conhecimento das partes à noção do todo, de modo que seria “impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, e conhecer as partes sem conhecer o todo” (MORIN, 2000, p. 26). Nesses termos, qualquer entendimento disjuntivo obstaculizaria a compreensão de um organismo cujos elementos são peças de uma única engrenagem. E, diferentemente da mentalidade sistêmica clássica, para qual os sistemas seguiriam uma dinâmica mecanicista de causa e efeito ordenada pela previsibilidade, o pensamento complexo concebe que a disposição sistêmica é aberta e sensível às trocas estabelecidas com o ambiente. Como resultado, a totalidade perfaz uma estrutura provisória de partes inter-relacionadas. O sistema é fechado e aberto: fechado, para que sua originalidade seja preservada; aberto, para fins de regeneração e criatividade.

Ora, o sistema pela professora Livia é fechado, se com esse termo estivermos nos reportando a um conjunto sólido e coeso de conceitos e proposições. Mas afirmo que o *Sistema Livia de Oliveira* é sobretudo aberto, pois é notório como ele vem atingindo um estado flexível, inventivo e criador, epicentro que se regenera (MORIN, 1975). É essa excelência que explica não apenas sua popularidade no ensino de Geografia, mas principalmente a expansão dessas ideias para além das discussões circunscritas à área.

Do ângulo da didática geográfica, estudos que empregam métodos ativos e bases psicopedagógicas são tributários das terminologias de Livia de Oliveira. Deliberada como uma disciplina científica, essa Geografia escolar que vem sendo pleiteada principalmente a partir da década de 1990 responde aos anseios de um “ensino/aprendizagem planejado no todo, compreendendo os diferentes níveis de ensino, atendendo às diferenças, aos interesses e às necessidades das diversas clientelas, considerando o desenvolvimento intelectual e visando à formação de uma cidadania responsável, consciente e atuante” (OLIVEIRA, 2002a, p. 218). Os paradigmas se transformam, teorias são incorporadas, tecnologias alcançam a escola, psicologias e filosofias são discutidas e refeitas... A despeito dessas inovações, parece que os argumentos de Livia permanecem irrefutáveis.

Por outro lado, a maneira como a docente emérita projetava a psicologia de Piaget encaminhou seus estudos para a vertente humanista, especialmente no tocante à percepção e à cognição do espaço. Investigando como se daria o nosso contato com o mundo exterior, Livia diferencia a sensação dos esquemas perceptivos mediante filtros culturais e sociais (OLIVEIRA, 1977, 2000, 2002b, 2012, 2016, 2017a). Os estímulos recebidos através dos sentidos (audição, visão, olfato, tato, gustação, etc.) são processados pelo córtex cerebral e recebem posteriormente uma roupagem diferente dos objetos experimentados sensitivamente: uma imagem mental que não é cópia, mas um correlato do objeto, no sentido de que lhe acrescentou questões subjetivas. A percepção pode ser entendida como aquele significado atribuído às sensações que interfere nas suas características originais, que daí estarão subordinadas à cultura e à personalidade de quem as percebe. Com efeito, um processo mediado por uma “visão de mundo, de visão de meio ambiente físico, natural e humanizado, na maioria

sociocultural e parcialmente individual; é experiência em grupo ou particularizada; é uma atitude, uma posição, um valor, uma avaliação” (OLIVEIRA, 2012, p. 61).

Para a epistemologia da Geografia essas discussões vêm sendo instigantes, porque substituem a controvérsia aporética do *determinismo* x *possibilismo* pela concepção de um sujeito cuja inteligência (*viva/atuante/plástica*) é o corolário momentâneo das trocas perceptivas com o mundo, equilíbrio que se constrói pelo intercâmbio das estruturas individuais internas (biológicas e mentais) e externas (econômicas, culturais, sociais, ambientais). Tais pressupostos são contrapontos às tiranias do cientificismo, do positivismo e do economicismo (OLIVEIRA, 2017b), doutrinas cujos alicerces fiam-se nas concepções de indivíduos determinados pelo meio ou como sujeitos que conseguem acessar a realidade exatamente como ela é. O humanismo de Livia de Oliveira se colocou na vanguarda da crítica a esses posicionamentos, pensando homens e mulheres na sua condição humana, substrato transbordante de significados ontológicos e coletivos.

Longe de ser “um simples vazio com três linhas que se conectam em ângulo reto” (OLIVEIRA, 2000, p. 13), aqui a noção espacial se afasta da visão newtoniana para transfigurar-se em *espaço dos homens*, incorporando toda a subjetividade, relatividade e incerteza que isso agrega. Problematizado pela indagação filosófica da ambiência, o espaço não é nem relativo, nem relacional, nem absoluto, mas uma tessitura complexa desses enfoques, por sua vez engendrada por vários planos: o *espaço vivido*, *percebido*, *concebido* e *representado* (OLIVEIRA, 2007). Vivenciamos o espaço corporalmente, explorando a sua concretude; operamos em termos cognitivos, lógicos e hipotéticos, permitindo generalizá-lo; concebemos tanto simbólica quanto geometricamente;

interligamos a dimensão espacial à subjetividade humana, duplicando a imagem no pensamento sem a necessidade de estar na sua presença.

Livia ensina que contemplamos, experienciamos e vivenciamos o espaço mediante as várias faces entrelaçadas da nossa alma, “sempre mergulhadas no néctar da Geografia” (OLIVEIRA, 2013, p. 91). Quem pretende hoje fazer Educação Ambiental deve considerar que só cuidamos daquilo pelo qual sentimos amor e preocupação, de sorte que a responsabilidade com o ambiente provém substancialmente de laços afetivos com o espaço.

Não bastasse o papel seminal dessa intelectual no projeto de aproximar o pensamento geográfico dos estudos da percepção, ela encaminhou as discussões em torno do lugar e da paisagem para o centro das preocupações de geógrafos e professores. Isso se deu por intermédio da sua participação no Grupo de Trabalho sobre Percepção do Meio Ambiente da União Geográfica Internacional (UGI), onde teve acesso às ideias do geógrafo chinês Yi-Fu Tuan. Do contato próximo com esse autor saíram as traduções feitas por Livia das obras *Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*, em 1980, e *Espaço e lugar: A perspectiva da experiência*, em 1983. Na esteira desses clássicos, ocorreu a reconstrução fenomenológica e existencialista de duas das mais caras categorias da Geografia.

O que é o lugar? Com base na *Poética do Espaço* de Bachelard e no conceito tuaniano de *topofilia*, essa noção geográfica basilar vem sendo entendida como o elo afetivo e profundo que os sujeitos desenvolvem com o seu mundo de entorno. O sentimento topofílico representa uma atitude tanto individual quanto coletiva perante o lugar, posição que ao lhe atribuir valores desenvolve relações de pertencimento e preservação. São razões psicológicas,

simbólicas e culturais que não são facilmente apreensíveis, pois dependem das características subjetivas de cada pessoa e de cada cultura. No bojo dessas experiências, o conceito de lugar se antagoniza ao de espaço: o primeiro é o ambiente físico da pausa, da segurança, do reencontro com o que nos tornamos no itinerário das nossas vidas; é a identidade que se forjou na combinação de traços físicos e funções significadas emocionalmente. Espaço, por sua vez, é o local da liberdade, da amplidão, da oportunidade, do movimento, da chance de descobrir o novo e fazer de forma diferente. Juntamente, “sentimo-nos apegados ao lugar (casa, bairro, cidade, país), mas desejamos a liberdade, a aventura, o conhecimento de novos lugares e novas pessoas, o que nos leva a explorar e ansiar por outros espaços” (OLIVEIRA, 2017b, p. 94). Pela possibilidade de abertura, o espaço pode tornar-se lugar, doravante constituindo-se em mais um dos centros da existência, um signo eivado de conciliações sociofísicas que acopla as razões às emoções, convertendo a dimensão espacial num objeto de culto e habitação sentimental (OLIVEIRA, 2014, 2015).

Em face do anseio por proteção e liberdade, cobizamos inseparavelmente lugar e espaço. Não abdicamos de fazer do encontro com o ambiente um *acontecimento*, “labirinto no qual se perde e se encontra nos itinerários misteriosos de nossas existências” (OLIVEIRA, 2015, p. 22).

O que é paisagem? Na contracorrente tanto da observação estrutural-funcionalista quanto daquela de corte cartesiana (na qual o observador deve distanciar-se para melhor entender), ou mesmo lablachiana – definindo a Geografia como “ciências dos lugares” – a perspectiva de Livia de Oliveira bebe nas fontes do humanismo fenomenológico. Nesse alinhamento, a multiplicidade de movimentos, cores, odores e sons não são recebidos

passivamente pelos indivíduos: eles processam, reconstroem e reorganizam esses dados sensoriais conforme seus valores e significados para daí engendrar uma nova imagem, retrabalhada simbolicamente. Igualmente é preciso considerar que a percepção da paisagem deriva de dois elementos (OLIVEIRA, 2017b). Um deles é o *ponto de vista* de onde ela é presenciada, o que pressupõe que o local de cada sujeito modifica a contemplação. O outro é a ideia de *escala*: os sentidos têm limites físicos, por isso a distância interfere no processo perceptivo. À vista desses fatores, “o contexto de interação entre o homem e a paisagem depende de seu humor e de suas circunstâncias, da iluminação e hora do dia, de se a paisagem é vista de um veículo ou a pé, de escolhas deliberadas ou de visitas acidentais de campo” (OLIVEIRA, 2000, p. 20). De fato, em Livia o conceito de paisagem realmente é visto com outros olhos! Paisagens simbólicas, vividas, concebidas, afetivas, cotidianas... Como paisagem e sujeito são indissociáveis e um se constitui pelo outro, a leitura do espaço vai depender da cognição, da subjetividade e dos propósitos de quem vê. Eis um campo de investigação recente, transdisciplinar e com provocantes oportunidades para o ensino e a pesquisa em Geografia.



Obra aberta e em infindável regeneração, a produção de Livia de Oliveira é uma das heranças mais lindas do ensino de Geografia. Muito por causa do rigor e clareza epistemológica, também devido aos princípios metodológicos, certamente pela fertilidade conceitual das escolas filosóficas empregadas. Não parece haver limites para esse sistema conjurado nas fronteiras do conhecimento e que, pela fidelidade ao construtivismo piagetiano, sempre estará

passível de se deslocar de patamares inferiores para patamares superiores de ciência e sabedoria. Eis a sua grande valia, eis a razão pela qual as gerações mais velhas transmitem-no às mais novas como se fosse uma chama que brilha e se reatualiza no interior do pensamento geográfico. Assim continuará.

Entretanto, caso quiséssemos sintetizar o motivo principal do triunfo dessa obra, eu não me utilizaria das suas comprovadas características teórico-metodológicas. Arrisco dizer que elas são o *ponto de chegada*, mas não o *ponto de partida* desse legado. Antes de qualquer coisa, Livia não fez o que fez porque muito estudou e muito pesquisou, mas sim por ter sentindo-se em casa na Geografia, lugarizando-se de corpo e alma nesse espaço científico, alegórico e libertário. Daí em diante, diria a nossa homenageada do alto dos seus 78 anos, “Tudo que fiz na vida foi sendo feito com paixão, nunca por obrigação. E esta paixão, desde que entrei na Geografia, continua até agora” (OLIVEIRA, 2012, p. 231). Questão de amor, afeto, pertencimento: é disso que se trata.

05

A Geografia escolar crítica em José William Vesentini

“Era da Catástrofe”, “Era de Ouro”, “Desmoronamento”: é com base nessa subdivisão que o historiador Eric Hobsbawm traçaria, em *Era dos Extremos*, o “breve século XX”. Se a primeira Era se referia aos eventos relacionados às grandes guerras mundiais, as duas últimas nos interessam para discutir, enquanto pano de fundo, o pensamento geográfico escolar.

Durante a “Era de Ouro” ocorreu uma profunda transformação econômica, cultural e social que foi acompanhada pela modernização e pela industrialização de economias periféricas. Ainda que às custas do aumento das desigualdades sociais, do inchaço urbano, da deterioração ecológica e do consumismo padronizado, a internacionalização da economia de mercado representaria para uma geração de trabalhadores um otimismo coletivo, escudado pelos ideários do progresso e do desenvolvimento científico e tecnológico (HOBBSAWM, 1995). De outra parte, a segmentação geopolítica levada a cabo pela Guerra Fria sinalizava, apesar das tensões internas, um mundo simbolizado pelos

valores do Socialismo, uma causa pela qual se valia lutar e que muitos arriscaram a vida para defender.

Sem desconsiderar as fragilidades de qualquer analogia, parece ser possível acoplar as perspectivas de Delgado de Carvalho, Maurício Silva Santos e Livia de Oliveira a esse otimismo generalizado que se fez presente durante a “Era de Ouro”. Isso porque não se pode ignorar que os escritos desses pesquisadores foram pensados durante aquelas décadas em que o Brasil esteve mergulhado no nacional-desenvolvimento, a ideologia cuja pedra de toque se baseava na esperança de que a planificação estatal, o dirigismo industrial, o rigor científico e a racionalidade técnica-administrativa encaminhavam-nos para sermos o “País do Futuro”. Malgrado os percalços disciplinares e os limites institucionais, esses autores de fato tinham a crença de que com a renovação do ensino de Geografia tempos gloriosos estavam por vir, posto que as condições eram propícias para tal e bastaria, para tanto, empregar saberes provenientes da epistemologia, da pedagogia científica e da psicologia escolar.

O “Desmoronamento” não tardou, porém, a chegar. Mil novecentos e setenta e três: é desse ano em diante que ficava evidente que o crescimento econômico não resultou em diminuição da desigualdade; que o desemprego em massa poderia ser tributário da tecnologia; que o Estado de Bem-Estar não mais garantiria seguridade e direitos; que a outra face da inexorabilidade do progresso era a destruição ambiental e a não renovação dos recursos naturais; que o fosso entre os países ricos e pobres aumentou; que a globalização econômica promoveu movimentos sectários, tribalistas, nacionalistas e fascistas; que o livre mercado era seletivo e favorecia privilegiadas regiões enquanto isolava outras. Das ruínas do desmoronamento emergia uma nova Era: a da crise

permanente. Para piorar, a alternativa socialista se transformara em Socialismo Real; esse, com o abaixamento da cortina de ferro, mostrava sua sinistra faceta: campos de trabalho forçado, burocratização estrutural, autoritarismo, defasagem tecnológica e atraso econômico. Para muitos, estar sob o raio de inspiração da União Soviética não mais seria uma opção almejada.

A reboque da instabilidade instaurada, o modelo de sociedade dividida entre classes econômicas se choca com uma série de reivindicações que não se encaixam na dualidade “burguesia versus proletariado”. Lembremos dos movimentos ecológicos, feministas, decoloniais e étnicos, que se somam às frentes de problematização das esferas sexuais, étnicas e raciais. Lutas plurais e com notável conquista de direitos, apesar do recrudescimento de fenômenos como o racismo, a xenofobia e o etarismo. O “Desmoronamento” serviu como condição de possibilidade para vários ativismos que já tinham passado da hora de acontecer.

A percepção da crise se expande no interior da Geografia brasileira, ainda mais quando se considera as transformações ocorridas no país ao longo das décadas de 1970 e 1980: na contracorrente do ilusório “milagre econômico” e da repressão exercida pela ditadura civil-militar, assiste-se a um processo de redemocratização como um todo e também de abertura política, com o restabelecimento das eleições diretas, do pluripartidarismo e de movimentos estudantis. Atento aos eventos, a maneira como Antonio Carlos Robert Moraes se referia aos paradigmas clássicos no fechamento de *A gênese da Geografia Moderna* era sintomática: “O movimento unitário, em seu encaminhamento tradicional, foi inapelavelmente ultrapassado pela dinâmica histórica. A Geografia Tradicional está morta e um vigoroso e dispensor movimento de renovação dessa disciplina já está em

curso” (Moraes, 1989, p. 206). Não haveria mais tranquilidade para aquela Geografia ideológica que, nas palavras de Ariovaldo Umbelino de Oliveira, somente acrescentara ao embate “possibilismo *versus* determinismo” um instrumental metodológico tecnicista, neopositivista e a serviço do capitalismo excludente e monopolista (Oliveira, 1988, p. 25-26). Outras vozes anteviam a dimensão do problema, como foi o caso de Santos (2012), Andrade (1977), Silva (1983) e Porto-Gonçalves (1978).

Parece, entretanto, que esse sistema desorientado não impactava nos balizadores epistemológicos do pensamento geográfico no tocante à pluralidade de conceitos e temas. Muito se falava sobre a urgência de uma renovação teórico-metodológica, renovação essa que passou a ser chamada de Geografia Crítica. Mas é preciso destacar que se costumava identificar tal mudança como uma extensão dos escritos de Marx e Engels, isto é, uma “geografia crítica que tem como elemento unificador a utilização do materialismo histórico e dialético como corpo teórico e metodológico de investigação da realidade” (OLIVEIRA, 1988, p. 27). Tratava-se de estabelecer parâmetros para se fazer Geografia à luz da escola marxista-leninista (ANDRADE, 1999). Que, conseqüentemente, desvendasse máscaras sociais e descobrisse a essência escondida por detrás da aparência (MOREIRA, 1982), confrontasse os saberes da classe dominante (PORTO-GONÇALVES, 1978), observasse a alienação nas esferas geográficas através das categorias marxistas (SANTOS, 1982) e investigasse as relações homem-meio à luz das desterritorializações empreendidas pelo modo de produção capitalista (QUAINI, 1979). Com efeito, tais bases indicavam “um posicionamento político de esquerda predominantemente numa linha marxista, e uma estratégia de operar mudanças a partir de um trabalho de conscientização via denúncia e crítica da realidade” (CAVALCANTI, 1995, p. 43).

E quais seriam os efeitos dessas discussões no ensino de Geografia? Levantando a produção acadêmica do período, Cavalcanti (1995, p. 50) é categórica: “as fontes teórico-metodológicas do movimento de renovação são basicamente as mesmas que deram origem à renovação do ensino de Geografia. E o conteúdo também é o mesmo. Por um lado, a denúncia da função ideológica da Geografia no ensino; por outro, a crítica do conteúdo por ele veiculado”. Havendo o nascimento da Geografia Crítica no Brasil, ele se fez paralelo às questões sobre o ensino e a aprendizagem na escola. Geografia Escolar Crítica, pois. Porém, embora a Geografia Crítica e a Geografia Escolar Crítica sejam produtos de um análogo contexto e tenham correlações evidentes, elas não compactuavam de um mesmo substrato filosófico. Isso porque o autor que pode ser considerado como expoente dessa tendência não era um marxista no sentido tradicional do termo, mas, ao contrário, um analista desconfiado da sua linha ortodoxa. Refiro-me a José William Vesentini.

Nascido em 1950 no município paulista de Presidente Bernardes, esse bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo no início da década de 1970 percorreu uma trajetória de mais de dez anos enquanto professor no ensino básico, experiência essa que teve no curso supletivo do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, no Centro de Orientação Educacional e na Rede Pública Estadual do Estado de São Paulo seus pontos culminantes. Quando ingressa como professor junto ao Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, no ano de 1984, ele já havia participado de marcantes experiências no campo da educação básica.

Trata-se de um passado que projetou suas investigações acadêmicas. Algo curioso, dado que a sua obra não esteve circuns-

crita ao campo da Geografia escolar: desde a tese de doutorado *A capital da geopolítica: um estudo geográfico sobre a implantação de Brasília* (1985) até os livros *Imperialismo e Geopolítica Global* (1987), *Geografia, Natureza e Sociedade* (1989), *A crise do mundo socialista* (1993), *A nova ordem mundial* (1995) e *Novas Geopolíticas* (2000), Vesentini circularia por temas como a questão ambiental, a organização do espaço mundial, as políticas territoriais e a geopolítica. Contudo, o ensino de Geografia não saiu seu radar, e talvez não seja um desatino dizer que a parte mais instigante do seu pensamento resida nas contribuições sobre esse assunto.

Mediante o mergulho em um universo de ditos e escritos publicados ao longo de mais de três décadas em periódicos especializados (*Terra Livre*, *Geosp*, *Boletim Paulista de Geografia*, etc.), coletâneas temáticas (*Geografia em perspectiva*, *A Geografia na sala de aula*, *Para onde vai o ensino de Geografia?*, etc.) e livros escritos por Vesentini ou organizados por ele (*Para uma Geografia Crítica na escola*, *Geografia e ensino – textos críticos*, *Repensando o ensino da Geografia para o século XXI*, *A capital da geopolítica*, etc.), espero capturar em forma e conteúdo as pontas de lança atinentes à Geografia Escolar Crítica.

Calibragem de um termo polissêmico

Iniciemos pela compreensão semântica, etimológica e filosófica da palavra “crítica” desdobrada por Vesentini (2009a). Para o primeiro significado, o senso comum toma a crítica num viés negativo ou enquanto julgamento desfavorável ao sujeito ou objeto endereçado. Na etimologia, essa palavra advém do grego *kritikòs* que, por sua vez, derivou-se do vocábulo *krinò*: os gregos entendiam tais palavras como atos que objetivavam examinar,

distinguir, refletir ou emitir avaliação sobre alguma coisa. Já na acepção filosófica antiga a crítica era tida como um procedimento imprescindível, visto que através do seu exercício criterioso o conhecimento avançaria.

Se existe um filósofo reputado como “divisor de águas”, na arquitetura dessa noção, esse é Immanuel Kant. A tese arrolada na *Crítica da razão pura* dizia que o conhecimento é derivado dos sentidos; não podemos prescindir da experiência sensorial. Todavia, o saber oferecido pela experiência não é completo, mas dependentemente de uma natureza mental *a priori* – as categorias (KANT, 1980). Não existem conceitos puros e perfeitos, visto que o modo como percebemos a realidade é deformado. Logo, existem limites ao conhecimento. O mundo está aí, fecundo aos sentidos e disponível para o avanço científico, artístico e tecnológico, mas o ingresso aos seus segredos está associado às condições de receptividade da mente (KANT, 1985). Nesse encadeamento filosófico, pensar o ofício da crítica junto a Kant seria desacreditar que existam “absolutos” para o conhecimento, conceitos verdadeiramente verdadeiros. Os vereditos são temporários.

Kant não sinalizava, na esteira do ceticismo, que nada se pode conhecer. Muito menos que a busca do conhecimento não valha a pena. Ele fabricava freios para a razão, a fim de impedir que o pensamento se poste acima dos limites da vida. Aventada por rigorosas exigências, a Filosofia Crítica se orienta para as condições de possibilidade do conhecimento, cabendo-lhe examinar o lastro espaço-temporal dos conceitos.

Dois direcionamentos podem ser extraídos do criticismo kantiano. O primeiro deles é que José William Vesentini pode ser identificado como alguém influenciado por essa tradição, algo ve-

rificado através de citações em artigos e entrevistas (VESENTINI, 2008, 2009a, 2009b; LOPES, PIRONI, 2009).

O outro refere-se à maneira pela qual ele tenciona a “operação crítica” em dezenas de passagens (VESENTINI, 1985a, 1988a, 1988b, 1993, 1997a, 1999, 2010). Com o fito de sintetizar uma problematização que foi sendo modificada ao longo de décadas de produção teórica, a síntese pode ser edificada nos seguintes termos:

a) a crítica se insere numa ação racional em busca da autonomia do pensamento, projetando um ideal de emancipação democrática;

b) através da crítica se intenciona aprimorar e compreender o papel histórico daquilo que é criticado, de forma que ele possa ser perspectivado de outros modos;

c) não se trata apenas de superação: o criticismo kantiano promove um aprofundamento rigoroso do pensamento para subsequentemente apontar limites e insuficiências;

d) a compreensão minuciosa pode desaguar em superação e subsunção do objeto, produzindo uma síntese superior provisória e sujeita a reformulações (VESENTINI, 1993, 2010);

e) toda perspectiva crítica, na esteira de Kant, pressupõe engajar-se em prol de uma sociedade democrática e de um pensamento livre, em contraponto acirrado contras quaisquer formas de dogmatismo e burocratismo intelectual;

f) por conseguinte, as raízes da criticidade são afluentes da “ideia iluminista de libertar o ser humano de todas as amarras: ignorância, preconceitos, autoritarismo, injustiças” (VESENTINI, 2009b, p. 125).

g) acoplando o entendimento do conhecimento às condições de possibilidade histórias, políticas e culturais, o empreendimento crítico extravasa limites disciplinares e adota estraté-

gias teórico-metodológicas ecléticas, plurais e contraditórias (tal como a realidade);

h) devido ao fato do discurso científico ser uma forma de poder e dominação, quando não tática de manutenção de interesses hegemônicos, a atividade crítica assume os riscos de se metamorfosear em uma luta tensa contra saberes tidos como neutros e imparciais;

i) o pensamento crítico é sub-repticiamente uma refundação das ideias precedida de uma atitude corajosa, haja visto que refletir por conta própria em um ambiente de interessantes divergentes é mais incômodo do que se esconder por detrás de uma equipe, de um partido ou de uma ideologia advinda de instâncias superiores (VESENTINI, 1999).

Influenciado por uma tradição segundo a qual o conhecimento deve ser tratado como uma prática contextualizada, datada e processual, José William se mostraria assombrado com a predominância do marxismo no movimento de renovação da Geografia, bem como com a percepção de que estaria nessa escola e – e apenas nessa escola – a salvação para os problemas da crise do pensamento geográfico. Estabelecendo ácidos apontamentos, nosso autor amiúde manifestou as insuficiências desse paradigma frente aos desafios da contemporaneidade (VESENTINI, 1985b, 1986b, 1987, 1988a, 1992a, 1997b, 2009a, 2009c). De forma semelhante, construiu anteparos para um ensino de Geografia imunizado dos perigos dessas narrativas (VESENTINI, 1993, 2002, 2004, 2009c).

Vesentini não pode ser carimbado como um intelectual que rejeitava os escritos de Karl Marx. Ele se interessava pela maneira como esse filósofo conseguiu amarrar a análise crítica do pensamento a *práxis* que o sustentava, expondo como as contradições

internas do capitalismo engendrariam a sua superação, estando à frente desse processo revolucionário a classe que seria agente histórica. Também foi do materialismo histórico que se extraiu a concepção de uma relação dialética do saber com a realidade, ou seja, como condição e resultado da interação da sociedade com a natureza. Valiosamente, Marx deixava como legado um método no qual “não se deve privilegiar nem a realidade em si e para si e nem o conhecimento como luz que racionaliza esse real — ideia e mundo objetivo, tal como sujeito e objeto, devem ser compreendidos como elementos interligados e indissociáveis onde há influências recíprocas e onde um não pode ser explicado sem o outro” (VESENTINI, 1987, p. 72). Legado que valeria para a Geografia, visto que Marx incorporou a acepção kantiana referente à crítica, construindo conceitos que absorveram elementos críticos como parte de uma síntese superior. Trata-se de uma obra aberta, com sacadas geniais e que, ao pensá-la, dá o que pensar (VESENTINI, 1988a).

O que fez com que esse pensamento poderoso e plástico tenha se transmutado no “marxismo oficial” é algo que aqui não interessa. Mas as consequências dessa captura por burocratas a serviço do Estado foram motivo de recorrente denúncia por parte de José William. Alçados à posição de “tábua de salvação para a crise da Geografia” (VESENTINI, 1985b, p. 106), os escritos de Marx vinham sendo interpretados de modo escolástico e à luz das variantes leninistas e stalinistas.

Os conceitos viraram verdades sagradas à espera de aplicação, “camisas de força” que procuravam controlar a realidade. Usados mecanicamente e sem a criatividade necessária às singularidades de cada contexto geográfico, nada mais eram do que chavões e estereótipos regurgitados. Por seu turno, os seguidores

desse grupo se consideravam como pertencentes à “verdadeira e legítima ciência”, aquela detentora do único método capaz de desvendar os falsos saberes impregnados de ideologia (VESENTINI, 1985a). Não por acaso, posto que se utilizavam da vertente científica que reforçava “o mito do universo mecânico e perfeitamente articulado, passível de um conhecimento absoluto e até de previsões, desde que se conhecessem as causas exatas de qualquer acontecimento” (VESENTINI, 1992a, p. 69).

Daí que era pedra cantada alinhar para o caso brasileiro o esquema evolucionista *comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo*: municiadas com as categorias “formação econômico-social”, “classes sociais”, “ideologia”, “imperialismo” e “modo de produção”, essas seriam as chaves para se apreender a totalidade através das leis da história. Nessa estrutura, não haveria receptividade para a indeterminação, as lutas em aberto, a criação do novo, a diversidade, a pluralidade, as verdades relativas, a valorização do acaso e da contingência. Opostamente, “o fundamental seria combater o capitalismo, a apropriação privada dos meios de produção, sendo que os demais problemas seriam resolvidos após a instauração do modo de produção socialista (VESENTINI, 1997b, p. 48).

Como a teoria revolucionária estava programada nos trilhos de um caminho prefixado, essa dimensão degenerada do marxismo havia se escudado por detrás de uma burocracia conservadora que assumira atitudes totalitárias. Sob esse enfoque, os sujeitos deveriam responder a uma ordem na qual seriam peças ajustadas aos programas oficiais: qualquer oposição aos protocolos corria o risco de ser reprimida e/ou taxada de burguesa e antirrevolucionária. Com efeito, uma Geografia alavancada por esses ditames se encaminhava para ser comandada por um grupo de burocratas

que se consideravam aptos para falar em nome da comunidade de geógrafos, de professores e da classe trabalhadora (VESENTINI, 2009a). A pergunta irônica feita pelo nosso autor é um exemplo meridiano do seu desconforto: “O geógrafo crítico ou radical é o artífice de um discurso necessário à luta contra a hegemonia do capital ou aspirante a um posto de melhor *status* na hierarquia burocrática do trabalho acadêmico e do planejamento?” (VESENTINI, 1985a, p. 13).

Não surpreendia José William que fosse essa autointitulada “Geografia Crítica” a reprodutora da narrativa na qual ela se colocava como principal agente da renovação em curso. Balizados por parâmetros evolutivos e marcadores temporais característicos do marxismo mais rasteiro, alguns integrantes dessa vertente solidificaram uma ideia – até hoje difundida e raramente rebatida – de que os mais heroicos atos de resistência política e teórica frente à ditadura foram provenientes dos seus grupos, localizados em algumas universidades e na Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Dessa narrativa, dois mitos se sobressaem.

O primeiro deles, Vesentini (1992a) nos conta, projetou a percepção de que o pensamento geográfico difundido nas universidades brasileiras construiu uma epistemologia revolucionária que, por conservadorismo dos docentes, não chegava na escola. Concluía-se então que “a geografia escolar estava baseada no positivismo, ao passo que a geografia universitária ou de pesquisas teria como fundamento a dialética” (VESENTINI, 1992a, p. 65). Essa suposta dicotomia é leviana, especialmente porque as universidades e as escolas constituem níveis diferentes e com especificidades próprias, sem que haja uma hierarquia na qual o campo universitário seria o detentor da hegemonia; “as relações entre eles são complexas e há influências recíprocas, de mão

dupla, e não somente a influência do ensino superior sobre os inferiores” (VESENTINI, 1992a, p. 67). Contudo, ainda que considerássemos que tal estratificação exista, há um erro grave nesse discurso (VESENTINI, 1988b): na segunda metade do século XX, a Geografia universitária vinha trilhando ora o caminho da especialização (climatologia, cartografia, geomorfologia, desenvolvimento rural, etc.), ora a opção pelo aspecto tecnocrático/utilitário, visando ao planejamento subserviente à reprodução do capital. Assim,

Ao contrário do que se pensa, a geografia crítica no Brasil não se iniciou nem se desenvolveu inicialmente nos estudos ou teses universitárias. Ela se desenvolveu nas escolas de nível fundamental e principalmente no ensino médio. [...] A geografia crítica no Brasil iniciou-se como um esforço por parte de alguns docentes de superar a sua tradição, a sua formação universitária, aquilo que as universidades diziam que “deveria ser ensinado”. Esses professores de geografia procuraram suscitar nos seus alunos a compreensão do subdesenvolvimento, ligando esse tema com o sistema capitalista mundial e as suas áreas centrais e periféricas. Eles procuraram enfatizar a questão agrária no Brasil, a questão da distribuição social da renda, a questão da pobreza e da violência policial. Esse pequeno grupo de professores, os verdadeiros introdutores da geocrítica no Brasil, estavam fazendo tudo isso enquanto os “setores avançados” da universidade enfatizavam obras/temas como “A organização do espaço”, de Jean Labasse, os “Polos de desenvolvimento” ou, no máximo, o livro *Geografia ativa*, de Pierre George e outros (VESENTINI, 2004, p. 229-230).

Do mesmo modo que a Geografia escolar precedeu a Geografia acadêmica, existindo primeiro professores e depois geógrafos (ZUSMAN; PEREIRA, 2000), aqueles polêmicos problemas sociais foram abordados inicialmente no ensino básico e antes de qualquer pesquisa proveniente dos departamentos de Geografia (VESENTINI, 2004). A bem da verdade, a perspectiva crítica no nível acadêmico se deveu a um encontro entre esses engajados professores do ensino médio com alguns docentes universitários que aceitaram receber projetos de pós-graduação cujos temas não dominavam, mas se sentiam desafiados a estudar, como a questão da moradia em bairros populares, o desenvolvimento capitalista no campo, a produção do espaço industrial, a desigualdade nas formas de apropriação do espaço, o ensino de Geografia como aparelho ideológico, as reivindicações dos oprimidos, das mulheres, dos indígenas, dos afrodescendentes e demais etnias subjugadas, além de outros objetos até então interditados ao saber geográfico universitário (VESENTINI, 2004).

Se soa absurdo cogitar a emergência de um pensamento geográfico revolucionário no interior das universidades, concluir que dessas instituições desencadear-se-ia uma Geografia Escolar Crítica não se mostra menos surreal. Nos anos 1970 os departamentos de Geografia das universidades públicas subvalorizavam a preparação docente – quando a desprezavam abertamente – em nome da formação de bacharéis e especialistas: “a carreira docente, com exceção da universitária, era vista como destinada tão somente àqueles que não têm competência para exercer outras atividades” (VESENTINI, 2002, p. 235). É por esse motivo que a condensação da Geografia e da História na licenciatura curta de Estudos Sociais, implementada pela Lei 5692 de 1971, somente passou a sofrer resistência das universidades quando seus cur-

sofos foram esvaziados em decorrência da progressiva carência de alunos (VESENTINI, 2002).

O segundo mito do advento da Geografia Crítica no Brasil flutua sob um oceano de ingenuidade: ele trata da hipotética contribuição da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) no tocante à renovação das práticas de ensino e dos conteúdos geográficos. Trata-se, sem dúvida, de uma instituição fundamental na constituição do pensamento geográfico brasileiro, bem como de uma instância na qual as reivindicações democráticas foram e continuam sendo importantes. Entretanto, Vesentini (2004) explica que a AGB construiu uma peça ficcional segundo a qual ela foi a responsável pela introdução da Geografia Crítica no Brasil, tendo como marco zero o Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em 1978 na cidade de Fortaleza. Essa fábula induz a diversos enganos. O posicionamento crítico dos geógrafos decorre tanto dos movimentos sociais ocorridos na esteira da contracultura e das lutas pelos direitos civis e sociais, quanto da predominância dos métodos instrumentais, tecnocráticos e pragmáticos presentes nos currículos. É fato que de 1976 em diante as seções regionais da AGB foram sendo democratizadas por meio das eleições para cargos diretivos, mas daí inferir que esse debate interno representou uma ruptura epistemológica na política nacional é superestimar o papel dessa associação, confundindo uma pequena parte com o todo (VESENTINI, 2009c).

E esse enunciado também serve para subestimar as práticas de ensino de timbre crítico que centenas de professores de Geografia vinham realizando arriscadamente durante os anos mais sinistros da ditadura civil militar e continuaram fazendo depois, independentemente dos debates conduzidos pelas diretorias locais (a maioria delas desconhecidas dos professores).

Da mesma maneira, “é uma interpretação que acaba resultando numa espécie de história institucional que denega as lutas populares e só discorre acerca das mudanças nas instituições oficiais” (VESENTINI, 2004, p. 233).

Adjetivar a Geografia Crítica nos termos aventados por José William Vesentini dependeu de uma calibragem das noções em jogo, assim como de um polimento prévio de alguns discursos. Isso feito, espero que tenha sido posto em relevo que o criticismo se fragiliza quando colado a certos dizeres que vêm sendo cimentados durante décadas. Ao nos afastarmos das falsas generalizações, de mitos insustentáveis e de forçados marcadores temporais, podemos concluir que a Geografia Crítica significa um *ethos* permanente de desconfiança e abertura às discussões conceituais, epistemológicas e metodológicas, como também um comprometimento político com um pensamento mais democrático, autônomo e livre.

Agora é o momento de ver como isso pode se dar na Geografia escolar.

A escola para o século XXI

Na contracorrente de uma pretensão positivista, o que garante singularidade à Geografia não é a propriedade de um objeto de estudo; a análise do espaço nunca foi nem nunca será apenas de sua responsabilidade. O olhar endereçado ao espaço: eis aí uma problematização instigante.

Qual é o olhar geográfico vesentino? Bebendo nas fontes de um referencial filosófico que incluía autores como Kant, Marx, Arendt, Adorno e Horkheimer, Foucault, Lefort, Castoriadis,

Lefebvre, Capra e Morin, bem como influenciado pela epistemologia desenrolada na esteira de Reclus, Kropotkin, Hartshorne, Quaini, Capel, Lacoste e outros, o professor José William pensa o espaço geográfico como algo construído e reconstruído pelos homens e mulheres em suas relações entre si e com a natureza; ele é produto e condição material para a *práxis* sob certas peculiaridades históricas (VESENTINI, 1986a). O espaço geográfico não é um espelho da sociedade presente, mas é detentor de heranças de condições históricas e sociais que influenciam nas relações da vida concreta; em contrapartida, “apesar de mediar as relações societárias e, por isso, facilitar ou dificultar certos procedimentos e tendências, o espaço é transformado pela ação humana” (VESENTINI, 1986a, p. 7).

Considerando que o espaço é remodelado pela história através da tensão presente entre as lutas de classes, VESENTINI (1985a) se afasta das controvérsias possibilistas/deterministas e assume posicionamento dialético. Embora o espaço não determine os acontecimentos, ele oferece obstáculos para algumas ações e favorecimentos para outras: ele não é reflexo da sociedade, tampouco matéria neutra. Consequentemente, teorizações sobre o espaço social estão constantemente em constituição, abertas às indeterminações das práticas políticas, econômicas e culturais.

De outra parte, o sujeito do conhecimento deve ser o vetor de transformação da ciência geográfica, afinal questionar quem é o geógrafo e sob quais condições ele pratica o seu labor é mais produtivo do que perguntar que é geografia e que é espaço. Mediante essa mudança, substitui-se a linearidade de um espaço inerte e sem textura pela concepção “que entende o espaço geográfico num processo onde coexistem lógica e política, necessidade e contingência, determinações sociais que se abrem ao indeterminado como possibilidade do novo” (VESENTINI, 1985b, p. 101).

Traduzindo esse debate para o ensino de Geografia, o professor dessa disciplina não deve esperar que venha de algum lugar sagrado uma ideia decifrada e perfeita do que seria, absolutamente, o espaço geográfico. Intelectual atento à realidade sócio-histórica e crítico do conhecimento científico, é a percepção do docente que irá tornar problemáticos os objetos de estudo. Esse pressuposto vale para o espaço, mas vale também para a prática pedagógica. Também a docência não se institui a partir de condições de possibilidade? Admitindo que sim, a Geografia escolar se transforma em alvo da crítica, desdobrada por intermédio de dois questionamentos: “Por que estudar Geografia? Para que serve a Geografia?” (VESENTINI, 1987, p. 85). Como resposta, nosso autor amarra a genealogia do ensino de Geografia a três contextos históricos: a invenção do Estado Nação, o desenvolvimento industrial e a globalização (VESENTINI, 1986a, 1988b, 1993, 1996, 1999, 2009b).

Inicialmente, a função primordial dos estudos geográficos era a de difundir uma ideologia nacionalista e patriótica, visando a naturalizar o Estado-Nação como algo eterno e preexistente, enaltecendo características naturais e originalidades territoriais. Essa tarefa esteve subordinada ao desenvolvimento do capitalismo, à ascensão da burguesia e aos nascentes processos de industrialização e urbanização: era preciso socializar as novas gerações para uma inédita formação social onde a estrutura não se ancorava em raízes sanguíneas e origens “divinas”, mas na ideologia do mérito individual, do controle do tempo produtivo, da transformação do espaço de valor de uso para valor de troca e da dominação disciplinar da força de trabalho. Por conseguinte, o sistema escolar não esteve desde sempre entre nós nem surgiu por mero acaso: “foi construído por cima, pelo Estado instrumentalizado pela burguesia que se tornava a classe hegemônica, seja na forma clássica do empresariado, seja na forma das burocracia-

cias de Estados centralizadores” (VESENTINI, 1999, p. 16). O caso brasileiro não fugiu à regra: impregnado de elogios às paisagens regionais e transmitindo uma mitologia nacional-desenvolvimentista que destacava os imensos potenciais das riquezas naturais, o período republicano recorreu amiúde ao projeto de escolarização em massa como estratégia não apenas para glorificar a Pátria, o Povo e a Comunidade, mas principalmente para introduzir na juventude – a grande “força do progresso” – posturas adequadas à reprodução do capitalismo e à obediência civil (VESENTINI, 1988b, 1993).

Após o término da Segunda Guerra Mundial e com a internacionalização da economia e do modelo de produção fordista, a Geografia escolar mergulha em uma nova fase, identificada sob o adjetivo de “crise” (VESENTINI, 1996, 2002, 2004). Em meados dos anos 60, hegemonizava-se um sistema alicerçado na linha de montagem, na produção em larga escala, no gigantismo do consumo, na divisão do trabalho, no desperdício de recursos naturais e na concentração técnico-administrativa. E um sistema escolar entranhado por essa lógica valorizaria uma formação de nível médio ancorada em cursos técnicos e profissionalizantes. Trata-se de um itinerário especializado e pragmático, que atribui serventia à educação com base no que ela oferece em termos utilitaristas. Uma vez que “a ideia predominante era a de que se aprendia a trabalhar ou então a escola tinha algum defeito” (VESENTINI, 1996, p. 212), aquela já centenária disciplina nacionalista e voltada para memorização passa tanto a ficar fora de lugar quanto a sofrer golpes duríssimos, o que incluiria a diluição dos seus conteúdos nas aulas de “estudos sociais” ou, para piorar, sua extinção dos currículos para liberar tempo para aulas de Matemática, Ciências e disciplinas profissionalizantes requeridas pelo mercado de trabalho. Se a Geografia escolar sobreviveu, foi de forma capenga e

sob a sensação de insegurança permanente. Vesentini (2002) relata que a viabilização do projeto “Brasil, grande potência” tocado pelo empresariado industrial, pelos militares e pela tecnoburocracia pouco investiu numa concepção de escola integral e de qualidade, colocando todas as fichas em uma pequena formação técnica (em parceria com as empresas) para a população em geral. Sendo a economia pensada como algo quantitativo e independente do bem-estar social, do que valeria uma formação cidadã na área das humanidades?

É contraproducente separar cartesianamente a mentalidade fordista da globalização, haja visto que a produção estandardizada não ficou para trás. Mas algumas diferenças são evidentes. O padrão de acumulação centrado nas indústrias automobilísticas-petrolíferas cede lugar ao setor bancário-informático; de outra parte, vem ocorrendo a hipertrofia dos complexos industriais-militares e um crescente norteamento em direção à pesquisa científica e tecnológica (VESENTINI, 1987, 1996). Com efeito, a expansão dos procedimentos pós-fordistas para todas as esferas sociais se traduz em investimentos nas áreas da informática, da biotecnologia, da engenharia genética, das telecomunicações, da robótica e da microeletrônica. Do mesmo modo, o mercado de trabalho vem sendo brutalmente revolucionado tanto por causa do progresso técnico, da mecanização das tarefas e da produção flexível e descentralizada como pelo aumento dos vínculos temporários e amarrados a projetos de curto prazo (VESENTINI, 1997a, 2009b).

Devido a mudanças tão drásticas quanto velozes, o que caberia ao ensino de Geografia fazer? Para início de discussão, José William aponta que o recrudescimento da globalização fez ressurgir a importância atribuída aos conteúdos geográficos, aprecia-

dos como fundamentais para que futuros cidadãos possam viver juntos em uma época de migrações internacionais intensas e de sociedades multiculturais, interdependentes e interconectadas em tempo real (VESENTINI, 1996, 2004). A questão ambiental, por sua vez, transformou-se em tema obrigatório, em virtude de que os problemas ecológicos são uma responsabilidade mundial. Nesse espaço geográfico descontínuo, móvel e difícil de ser cartografado, o interesse pela Geografia parece ser renovado. Mas não nos precipitemos. Essa revalorização da Geografia escolar não significa um alvará para que ela continue a funcionar como quase sempre funcionou. Vesentini não usa meias palavras:

Que tipo de Geografia é apropriada para o século XXI? É lógico que não é aquela tradicional baseada no modelo “A Terra e o Homem”, onde se memorizava informações sobrepostas (do relevo, clima, fusos horários, agricultura, cidades, etc.) a respeito de alguns aspectos pré-definidos dos países ou continentes. E também nos parece lógico que não é aquele outro modelo que procura “conscientizar” ou doutrinar os alunos, na perspectiva de que haveria um esquema já pronto de sociedade futura – o socialismo – que substituiria o capitalismo e representaria o paraíso enfim realizado na Terra. Não, nada disso (VESENTINI, 1996, p. 219).

A Geografia escolar está diante de uma encruzilhada na qual ou ela “muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, ou ela vai acabar virando peça de museu” (VESENTINI, 2004, p. 220). Amarrados aos ditames pedagógicos tradicionais, os professores acreditavam que lhes cabia divulgar fatos geográficos de modo fragmentado e sem uma estruturação que os articulasse; expostos como neutros e objetivos, esses da-

dos desconsideravam a historicidade do espaço social e as suas contradições internas, vide a omissão em relação a temas como a exploração econômica, a espoliação urbana, a situação problemática da mulher e das minorias étnicas (VESENTINI, 1992b). Para esses docentes, não haverá lugar na escola do século XXI.

No entanto, partindo do pressuposto de que não há mais ambiente para o ensino de Geografia permanecer do mesmo modo – e que também não há como voltar atrás –, para onde então ele deve ir? Para o nosso autor, os caminhos se direcionam para a Geografia Escolar Crítica. Com essa designação, ele não elaborou uma teoria pronta nem se alçou à posição de liderança intelectual. Na esteira do *ethos* kantiano, a Geografia Escolar Crítica constitui mais um conjunto de estratégias político-pedagógicas do que um sistema conceitual hermético; “nesses termos, deve ser ao mesmo tempo uma forma concreta de prática educativa e um vir-a-ser, isto é, estará sempre em construção mesmo sendo implementada” (VESENTINI, 1987, p. 73). Pode-se sumariar a definição de José William mediante os seguintes artifícios: as competências e habilidades, o raciocínio geográfico e a recusa a modelos.

No que concerne às competências e habilidades, Vesentini se vale dessa noção como uma espécie de atrator discursivo que engloba vieses presentes tanto na concepção de criticidade quanto em referenciais que partilham do construtivismo e da psicologia histórico-cultural. De forma semelhante, interliga-se ao projeto de Delors (2003) em *Educação: um tesouro a descobrir*, ou seja, contemplando os quatro pilares educacionais para se viver em um mundo complexo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O pensamento pedagógico do nosso autor costuma fazer uma espécie de bricolagem que agrupa inúmeras fontes, retirando de cada uma aquilo que lhe

interessa. Mas existem limites para esse ecletismo, pois os pesquisadores mais citados por ele – Montessori, Pestalozzi, Piaget, Vygotsky, Wallon, Gardner e Perrenoud – compartilham à sua maneira do construtivismo, epistemologia essa que José William aponta como um avanço poderoso na teoria do conhecimento (VESENTINI, 1987, 2009d).

A competência pode ser entendida como a capacidade de agir em uma família de situações, a potencialidade para resolver problemas se utilizando dos conteúdos aprendidos na escola – que devem ser socialmente úteis. Essa concepção emana diretamente das mudanças históricas que vêm acontecendo nos rastros da Terceira Revolução Industrial, que chancela a inovação, a reciclagem permanente e a qualificação flexível do trabalhador em detrimento da diplomação para a vida inteira (VESENTINI, 1996).

Vesentini (1992c, 2004, 2009b) costuma fazer alusões elogiosas ao ensino por competências ao defender que ele representa uma possibilidade de o educando pensar por conta própria e se libertar das amarras da dependência intelectual, além de se descobrir enquanto agente de mudanças. E considera que o ensino da Geografia pode revolucionar-se a partir da introdução dessas práticas. Algumas delas: raciocínio lógico, interpretação de textos, mapas, fotografias, filmes e gráficos complexos, resolução de problemas, trabalho em equipe, incentivo à tomada de iniciativa, trabalhos de campo, filtragem de informações, separação de dados confiáveis e iniciação à pesquisa. São as que não abandonam a exposição de conteúdos na escola, mas colocam-na numa posição secundária em que não é assimilação que importa; “Na verdade, eles são instrumentos para que os alunos pensem, extrapolem, deduzam, debatam, selecionem e reconfigurem os dados de acordo com este ou aquele objetivo ou ponto de vista” (VESENTINI,

2009b, p. 53). Trata-se de exercitar uma cidadania ativa que é operacionalizada pelos saberes geográficos. Esses deixam de ser a finalidade da atividade educativa para se tornarem meios para fins estipulados. Na medida em que é com esse espírito que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi concebido, José William tem mais elogios do que ressalvas à essa prova coordenada pelo Ministério da Educação, já que suas questões valorizam a coerência de ideias, a capacidade de se expressar adequadamente e a interpretação de diversas mídias (VESENTINI, 2004).

Das competências que podem ser construídas no ensino de Geografia, a principal é o raciocínio geográfico. Esquemáticamente, José William entende-o com base nas seguintes diretrizes:

a) ele se difere da inteligência espacial de Howard Gardner e da construção do espaço de Jean Piaget. Esses autores se referem a um tipo de espaço matemático e newtoniano apreendido por meio da lateralidade e da visão oblíqua, e representado através de escalas cartográficas e formas geométricas. O raciocínio geográfico, ao contrário, procura dar conta da interação entre fenômenos naturais e sociais na esteira dos conceitos da Geografia (lugar, território, região, fronteira, etc.). As noções espaciais tridimensionais são importantes enquanto uma pré-condição para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, mas deve-se limitar tal direcionamento às séries iniciais;

b) mais refinado que a inteligência espacial piagetiana, o raciocínio geográfico abrange uma série de ações que dependem de procedimentos intelectuais e cognitivos complexos. Opera mediante uma escala qualitativa que objetiva entender a interdependência entre os lugares, suas influências recíprocas e as interações existentes. Questão relacional, sobretudo (VESENTINI, 2009b). Relações entre sociedades humanas – e o seu meio ambiente (natural e cultural). Relações natureza-humanidade. Relações da sociedade com o espaço

construído, fruto da transformação da natureza pela ação humana. Relações dos elementos naturais entre si e entre os elementos humanos. Relações de força ou de poder conjuradas no bojo da esfera espacial;

c) o raciocínio geográfico questiona os motivos pelos quais um determinado fenômeno se encontra em um certo local ao invés de outro: por que aqui e não lá? Estando materializado em uma localização específica, que características ele herdou daquele contexto geográfico? E como sua presença influencia, possibilita ou obstaculiza relações culturais, políticas, sociais, etc.? Com efeito, os fenômenos adquirem tal ou qual significado em função dos outros lugares e de acordo com a ordem ou nível escalar com o qual estamos trabalhando (VESENTINI, 1988a);

d) A competência de saber pensar espacialmente presume, nos termos de Yves Lacoste, uma saída em defesa da cidadania e da democracia. O raciocínio geográfico serve para que possamos reivindicar nossos direitos de maneira organizada e crítica, lutando no espaço de modo estratégico. Por outro lado, dado que a “a razão-de-ser da geografia seria a de melhor compreender o mundo para transformá-lo” (VESENTINI, 1988a, p. 8), os mecanismos de leitura são muitos e não necessariamente são concorrentes. Um mesmo espaço geográfico pode ser perspectivado através da análise da paisagem, da divisão territorial do trabalho ou enquanto uma análise de discurso a respeito de quem fala, como se fala e de onde se fala a respeito de um lugar (VESENTINI, 2012).

Como se vê, a concepção de raciocínio geográfico precede de uma escolha fundadora: a capacidade que essa competência possui de reconstruir permanentemente e de forma crítica os objetos de estudos, à luz de táticas em defesa da ampliação da justiça social. Instrumento para emancipar a si e aos outros, em suma.

Finalizando a tríade pedagógica vesentina, encontramos uma ojeriza a qualquer forma de captura do trabalho docente por parte de dispositivos burocráticos e modelos didáticos pretensamente universais. Quaisquer tentativas desse teor são autoritárias, inoperantes e nefastas para a Geografia Escolar Crítica. Não são nem devem ser bem-vindas. Transmitir um currículo de cima para baixo sem discuti-lo politicamente com a comunidade escolar é uma forma de subjugar professores e alunos, reduzindo seus papéis à reprodução daquilo que os *experts* idealizaram em escritório e o Estado selecionou; cheira à arbitrariedade burocrática, dogmatismo e totalitarismo (VESENTINI, 1987). Nesse sentido, lutar contra a arrogância dos técnicos que comumente infestam a educação se trata de mais uma entre as muitas lutas concretas a serem feitas pelo magistério. É preciso bloquear “o discurso competente resumido pela seguinte frase: não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer ocasião e em qualquer lugar. Esse é o discurso do poder, o discurso da autoridade, o discurso da hierarquia” (VESENTINI, 1988c, p. 111).

Afora esse aspecto antidemocrático, qualquer profissional que pisou numa sala de aula sabe que as opções didáticas somente passam a ter sentido quando o professor estabelece conexão com a realidade dos alunos, algo que resulta do conhecimento de fatores psicogenéticos, culturais, socioeconômicos, intelectuais, etc. Em referência ao ensino de Geografia, não há como o planejamento pedagógico ser engendrado de fora do real, acima da *práxis* social; por isso ele “nunca deve ser totalmente fixo ou petrificado e sim constantemente elaborado em razão dos seus resultados e de fatores imprevistos. É obrigatoriamente engendrado por quem vai aplicá-lo nas salas de aula e não por alguém que se julga o detentor da verdade” (VESENTINI, 2004, p. 237). Nesses termos, a prática de ensino assume uma tonalidade libertária, afastando-se

de metodologias fechadas e salvacionistas para permitir-se experimentar o novo, refletindo de forma dinâmica e a partir do real.

Porém, sendo a Geografia Escolar Crítica uma tarefa ininterrupta para a qual não se encontra “uma receita, um modelo acabado para ser constantemente reproduzido” (VESENTINI, 1993, p. 179), é preciso dizer que nem todos os professores irão aderir a esse projeto emancipatório. Muito embora chegue “a ser até cômica a imagem de um bando de marmanjos, com curso superior na especialidade que lecionam, esperando que os burocratas legislem e os orientem” (VESENTINI, 1992b, p. 29), tal cenário contribui para o enfraquecimento da classe docente perante a sociedade civil, que não raro a considera como um agrupamento que deseja ser tutelado permanentemente. Por que certos docentes não deixam de clamar pela vinda de um messias que chegue para estabelecer diretrizes “corretas”, adequadas e certeiras? Talvez eles não saibam, como dizia Michel Foucault, que os problemas devem ser discutidos e resolvidos por aqueles que estão envolvidos nas lutas e comprometidos com essas, e não por alguém que venha de fora e seja tido como mais talentoso (VESENTINI, 1988c). Não alimentamos falsas ilusões: a crítica pode ser uma desvantagem para aqueles que preferem a cômoda posição de não pensar por conta própria nem se reinventarem frente às vicissitudes do cotidiano.

Praticar a liberdade e abrir-se para o futuro

José William Vesentini não deve ser visto como um guru que detém soluções para os problemas do ensino de Geografia. Como qualquer outra obra teórico-metodológica, possui insuficiências claras e algumas fragilidades evidentes.

Por um lado, as discussões pedagógicas desenvolvidas pelo nosso autor podem parecer rasas e dar a impressão de já terem sido ditas antes (e melhor). Basta ver que a defesa das pedagogias ativas e de princípios construtivistas já não possuía nada de original na década de 1980, quanto mais na aurora do século XXI. José William poderia ter olhado para o próprio passado discursivo *geoescolar* para referendar aqueles preceitos de ensino e aprendizagem que ele considerava adequados, bem como não teria havido prejuízo citar colegas contemporâneos que compartilhavam de posições semelhantes. Tanto num caso como noutro ele não o fez, utilizando de um falso ineditismo para sinalizar diretrizes que, àquela altura das discussões, já estavam postas de modo aprofundado.

De natureza igual, talvez tenha sido essa atitude que o fez aderir de maneira irrestrita e automática à introdução das competências e habilidades, quando o que se esperaria de um intelectual do seu porte seria, no mínimo, uma investigação de como se formaram historicamente essas noções. Se ele esteve certo em identificar que a divisão cognitiva do trabalho exigiria dos arranjos curriculares e didáticos uma revolução subsequente, passou longe do seu radar que esse processo se dava sob à égide da Teoria do Capital Humano, com os conteúdos estando concatenados à base mínima de formação de um trabalhador flexível, polivalente e, em geral, precarizado. Nessas regras, as escolas são invadidas por técnicas gerenciais oriundas do setor empresarial, tendo que apresentar resultados e oferecer uma educação viável na equação custo-benefício. Será que a Geografia Escolar Crítica e o raciocínio geográfico teriam lugar privilegiado em uma lógica na qual a educação é, a um só tempo, investimento e despesa?

Mas esses pequenos deslizes não diminuem a potência dos seus escritos, que continuam sendo uma das melhores ilustrações de como o pensamento crítico enceta, de fato, práticas de liberdade. Na virada do século, José William Vesentini fez aquilo que precisávamos. Carimbado até então como um sujeito alienado à espera da classe predestinada que o resgataria do poço ideológico, ou enquanto um profissional conservador que virava as costas para as ciências educacionais, o professor de Geografia perspectivado por Vesentini não seria nem um militante disciplinado partidariamente, nem um aplicador de recursos didáticos. Tratar-se-ia de um intelectual ativista, que reflete por conta própria e se alimenta da crítica para colocar as teorias à prova e modificar o pensamento seu e dos outros.

Da época em que Vesentini publicou a maior parte dos seus textos até os dias atuais, muita coisa mudou na Geografia escolar. Visionário ao defender que ela não poderia reduzir-se a explicações estritamente economicistas, hoje lhe deve ser motivo de satisfação perceber como essa disciplina incorporou aos conteúdos o direito das mulheres, dos trabalhadores, dos LGBTQIA+, dos negros e dos indígenas.

Em contrapartida, o temor que ele demonstrava acerca da tendência de subordinação da Geografia a orientações neoconservadoras e voltadas para avaliações internacionais se mostra espantosamente atual. A transformação dos processos produtivos, a financeirização econômica, a rentabilidade a qualquer custo e o culto ao empreendedorismo pressionam dramaticamente a educação. Sob essa lógica, ele denunciava como vinha “ocorrendo uma hipervalorização de um ensino pragmático, voltado essencialmente para ensinar os rudimentos da matemática e da língua

portuguesa, a par da depreciação de todas as demais disciplinas escolares” (VESENTINI, 2009b, p. 11).

Esse cenário não parece passageiro. Entretanto, enquanto fizer parte do currículo escolar, a Geografia seguirá detendo a natureza contraditória de ser instrumento de reprodução ou de libertação (VESENTINI, 1999). Ela foi e ainda é estrategicamente funcional à sociedade capitalista. Cabe ao pensamento vigilante saber ver as brechas para, do interior de um dos seus aparelhos mais eficientes, desarmar os mecanismos hodiernos de controle social e pôr em operação a crítica radical. Diante desses enormes desafios, novos campos de luta e atuação devem ser estabelecidos. Vale a pena.

06

O existencialismo de Nestor André Kaercher

Das amarras da fase pré-científica o ensino de Geografia já havia se desprendido. Com base na literatura da segunda metade do século XX, não mais existiam grandes divergências substanciais em relação a quais fenômenos geográficos deveriam ser estudados, bem como no que se referiria aos princípios epistemológicos e as técnicas que poderiam ser ativadas para tais fins. Paradigma consolidado, portanto. Mapa teórico-metodológico assentado em firmes estruturas, que estabelecia conexão com as práticas de ensino através de exemplos concretos de aplicação da teoria. Exercício: tentemos imaginar uma investigação que não pague tributo à epistemologia de Delgado, às pedagogias ativas de Maurício, às ciências educacionais de Lívia ou ao criticismo de José William. De fato, o programa geográfico-escolar consubstanciou-se como um *núcleo-firme* à prova de refutações apressadas e foi, por seu turno, escudado por um *cinturão protetor*, isto é, um conjunto de hipóteses ajustáveis a situações problemáticas (SILVEIRA, 1996).

Entretanto, não existe paradigma que não esteja ameaçado por anomalias internas e externas. Com o ensino de Geografia acontece a mesma coisa, bastando para tanto lançar luzes sobre cantos resistentes aos alicerces de seleção, avaliação e crítica do que se pesquisa. Mas poucos adotam essa atitude de suspeita. E em número menor estão aqueles que conseguem ir além dos arcabouços cristalizados e fissurá-los, abrindo brechas para pensar e fazer além do que convencionalmente se pensa e se faz. À maneira de Nietzsche, esse seleto grupo dispara “pensamentos-flechas”, que atingem os leitores e os forçam a pensar de outra maneira (NASCIMENTO, 2015).

O gaúcho Nestor André Kaercher é um desses arqueiros. Nascido em 1966 na cidade de Santa Cruz do Sul, licenciado em Geografia em 1988 e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul desde 1996, eis uma figura à qual não conseguimos passar indiferentes. Os motivos não são epistemológicos nem pedagógicos. As razões são em matéria de estilo, arte e ética. E isso não é pouca coisa.

Depois da orgia

Não foi à toa que Nestor abria um texto assinalando o objetivo de render homenagem a Yves Lacoste e Ruy Moreira (KAERCHER, 2012a, p. 147). Ocasionalmente de modo claro, em outras vezes sub-repticiamente, o seu pensamento foi moldado com suporte na escola crítica. É o que o levava a negar a percepção de que o espaço geográfico seria um depositário das ações humanas e/ou um palco passivo por onde a sociedade circula, cabendo apenas descrever sua aparência (KAERCHER, 1998a, 2007a). Dessa noção que emergiu o modelo Natureza-População-Economia, um enga-

vetamento classificatório sustentado pela descrição parcelar da natureza (clima, relevo, vegetação, hidrografia), passando pelo exame da população no sentido de taxas e médias estatísticas e, por fim, com a economia sintetizando esses elementos por meio de dados oriundos do extrativismo, da agropecuária, da indústria e do comércio (KAERCHER, 2012a).

Despolitizada nas universidades e desacreditada nas escolas, a Geografia era perspectivada de um jeito diferente pelos aparatos governamentais, pelas forças armadas e pelas elites empresariais, que a utilizavam em sentido ideológico e estratégico (KAERCHER, 1995). Ideológico: construir junto à população uma identidade que associasse de modo ufanista o território nacional ao governo e ao Estado. Estratégico: colocar o conhecimento geográfico a serviço do imperialismo colonial, dos campos de guerra, dos investimentos econômicos e da gerência de recursos – das corporações dominantes, em resumo. A Geografia vem sendo para as camadas populares um saber contemplativo e inútil, enquanto que para os detentores do poder ela é de suma importância.

Na contracorrente dessa tradição, Nestor propôs entender o espaço geográfico à luz da categoria “trabalho” (KAERCHER, 1999). Como ele coloca, “Este transforma a natureza e transforma/constrói/reconstrói o espaço geográfico. Transformamos a natureza, recriamos a nós. Natureza transformada pelo trabalho. Que modifica a natureza, modifica nossa sociedade” (KAERCHER, 2014a, p. 162). Essa perspectiva pensa o trabalho no sentido ontológico; é uma atividade que está na base da existência e é inerente à vida: a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. Sob esse enfoque, a Geografia deve ser exercida como uma prática social que problematiza as transformações do espaço pela sociedade, pois não há relação social que se dê fora do espaço e possa prescindir da natureza (KAERCHER, 1996). E como

a sociedade não é harmônica, essa ciência analisa as construções sociais no bojo dos conflitos em virtude da assimetria dos poderes e da desigualdade no acesso à terra, à natureza e à propriedade (KAERCHER, 2004a, 2014b). Por consequência dessa luta pela sobrevivência, os seres humanos usam, destroem, constroem e modificam a paisagem ao mesmo tempo em que remodelam a si mesmos: “o homem faz geografia à medida que se faz humano, ser social” (KAERCHER, 1996, p. 109).

Como tratamos de um espaço humanizado e vivido, muitos acham que o alunado já possuiria respostas sobre as geografias cotidianas. Eis o engano. Para o professor Nestor, a “simples vivência com o mundo não nos oferece uma visão crítica dele. O homem faz seu espaço diariamente e nem por isso acha que está fazendo Geografia. Muito menos se põe a pensar sobre ele” (KAERCHER, 1995, p. 23). Não é automaticamente que se dá o entendimento de como e por que a sociedade se assenhora dos espaços, tampouco a compreensão das dinâmicas sociais. A leitura do mundo deve ser encorajada; os conceitos geográficos são alavancas para a assunção do posicionamento crítico. Região, paisagem, lugar, território e ambiente podem ser instrumentos para uma educação conscientizadora que se contrapõe ao pensamento mágico e à consciência ingênua (KAERCHER, 1999). O ensino da Geografia potencializa uma análise para além das aparências, buscando as causas das configurações espaciais. Por ir à raiz desses processos, identifica o caráter de mutabilidade presente na realidade e, em face da problematização do percebido, engendra uma visão dialética, reflexiva e crítica.

Para o leitor que me acompanha, a apresentação inicial das ideias de Nestor André Kaercher deve soar como mais do mesmo. Mudança na forma não traduzida em transformação de conteú-

do. Isso pode ser verdade: essas expressões remetem tanto aos enunciados renovadores da década de 1970 quanto, como já vimos, às proposições de José William Vesentini. Algo que Nestor não nega: Milton Santos, Ruy Moreira, Douglas Santos, Diamantino Pereira, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Yves Lacoste e o próprio Vesentini são autores citados. Mencionando isso, por que aqui estou com Nestor e não com outros?

Como resposta, avento que a singularidade da obra desse professor pode ser perscrutada na esteira de Jean Baudrillard. Em *A transparência do mal*, o filósofo francês argumenta que durante a Modernidade ocorreu uma explosão de racionalidades, teorias críticas, concepções de progresso, tecnologias, idealismos revolucionários e modelos de transformação social (BAUDRILLARD, 1996). No entanto, embora tenha acontecido uma profusão de objetos, signos, mensagens, ideologias e prazeres, uma pergunta não foi feita: *o que fazer após essa orgia?*

Posto que a segunda metade do século XX foi para a Geografia uma época de erupção política, conceitual e metodológica, penso que, diferentemente de Baudrillard, Nestor se colocou diante da pergunta crucial: *o que foi feito após a orgia?* Dito de outro modo: qual foi e como se deu a influência do pensamento crítico tanto na formação de professores de Geografia quanto na prática pedagógica? Essa questão foi desdobrada como problema em duas das suas pesquisas de maior fôlego. Primeiramente, a dissertação de mestrado “O ensino de Geografia na visão dos alunos secundaristas: limites presentes, desafios futuros”, defendida no ano de 1995 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e posteriormente transformada na obra *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. Na sequência, a tese de doutorado “A geografia escolar na prática

docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, em 2004; desse texto saiu o livro *Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica*.

Ambas as pesquisas partem de equivalente problemática e podem ser entendidas como continuidade uma da outra. Complementam-se, sobrepõem-se, relacionam-se. Têm pontos de partida e de chegada aproximados. Porém, diferenciam-se no percurso metodológico, por força de dois eixos analíticos.

A primeira unidade investigou no interior de cinco escolas, junto a um público de 150 formandos no ensino médio, como a Geografia era representada por eles, a fim de compreender os alcances do movimento crítico na escola básica. Por intermédio da aplicação de um questionário aberto, o então mestrando pretendia averiguar elementos como o afeto discente com a disciplina, relação professor-aluno, metodologias de ensino e aprendizagem e a utilidade dos conteúdos geográficos (KAERCHER, 1999).

A segunda unidade deslocou o pêndulo para o trabalho docente com o fito de apreender a respeito das apropriações da Geografia Crítica por parte dos professores, bem como das epistemologias subjacentes às suas práticas (KAERCHER, 2004b). Para esse fim, o doutorando mergulhou no cotidiano de dez experientes professores com licenciatura plena na área, totalizando o número de 154 aulas observadas em torno de 212 horas. Além disso, entrevistou tais profissionais apoiando-se em 29 perguntas ombreadas por fundamentos da pesquisa qualitativa.

No que concerne à dissertação de mestrado, as conclusões foram a um só tempo alentadoras e decepcionantes. Existe por parte dos alunos uma simpatia, senão uma predisposição, com

relação à Geografia; resistência praticamente não há, no máximo certa indiferença. Por causa dos baixos índices de reprovação, da noção de que ela agrega uma cultura de almanaque e da predominância de professores carismáticos, pode-se inferir que “temos um bom espaço para ganharmos o interesse pela matéria” (KAERCHER, 1999, p. 93). Mas essa chance vinha sendo desperdiçada. Em contato com os discentes, Nestor encontra três tendências principais: a) a atitude de decorar informações como modo de lograr êxito nas avaliações; b) a transmissão burocrática do conhecimento, sem oportunidade para o diálogo crítico e reflexivo; c) a existência de conteúdos abstratos e sem conexão com o cotidiano. A asserção de Lacoste foi confirmada: despolitizou-se a Geografia escolar. Assim, “a consequência foi a fragmentação do conhecimento. A Geografia trata do espaço, mas sem entender a sua gênese, as suas determinantes. O espaço deixa de ser fruto do trabalho social e passa a ser um amontoado de dados que confundem o aluno. Como alternativa, ele memoriza e repete. Pouco cria” (KAERCHER, 1999, p. 109-110).

Estariamos diante de um problema epistemológico, corolário de questões disciplinares mal resolvidas no que tange à teoria do conhecimento. Logo, era preciso acompanhar de perto a prática docente. É disso que trata o doutoramento. Dessa vez, o cenário é mais obscuro. Somando as lacunas da formação docente à precarização do magistério, ao desincentivo à profissão e aos poucos investimentos nos equipamentos públicos, Nestor descreve com estilo singular (e doravante copiado à exaustão) um cenário em ruínas, onde professores em vias de *burnout* e alunos indiferentes compartilham uma cena pedagógica preenchida com “características-obstáculo”.

Algumas delas (KAERCHER, 2002b, 2004b): falta de clareza quanto ao que ensinar, desrespeito aos conhecimentos prévios dos alunos, escassa exploração de materiais didáticos, baixa exigência do potencial cognitivo discente, sala de aula marcada pelo barulho excessivo ou pela apatia, desinteresse dos professores com relação às atividades docentes, desconsideração às opiniões dos alunos, monólogo ao invés de diálogo, quase inexistência da aula expositiva, esdrúxulas divisões nos conteúdos, Geografia como sinônimo de informações, conteúdos dogmáticos, pouco uso de mapas, pobreza bibliográfica, objetivos confusos, culpabilização dos estudantes...

Então, se quisermos saber se os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Crítica alcançaram a formação de professores e o trabalho docente habitual, a resposta dada por Nestor é que isso parece não ter acontecido. O que se aproveitou dessa perspectiva algo utópica, quimérica e idealista foi apenas o palavreado. Via de regra, as coisas continuaram semelhantes aos atributos das concepções tradicionais. Não raro, ficaram piores. Nesse sentido, do movimento de renovação teria restado somente o *wishful thinking*, um pensamento que ao se basear em desejos e não nos fatos, crê que a realidade se identifica com aquele raciocínio desejanete (KAERCHER, 2004b).

Ainda sobre o tema, vale destacar que foi na época dos trabalhos de campo realizados para a tese que Nestor passou a inventar expressões ímpares. São lastros metafóricos que se tornariam célebres entre os pares:

Pastel de vento: “o recheio é vistoso, as temáticas, os conteúdos são superatuais, interessantes, mas basta uma mordida, basta adentrar na linha de reflexão e há um desencanto, um certo vazio” (KAERCHER, 2007b, p. 37); “boa aparência externa, mas

permanecendo pobre na capacidade de reflexão. Muito conteúdo, baixa reflexividade” (KAERCHER, 2004b, p. 26).

Midas geográfico: “falar de algo nas aulas de Geografia torna esse algo ... Geografia. O professor comporta-se como um Midas geográfico: tocou em algum assunto, esse assunto é Geografia. Não é preciso ao professor esclarecer o aluno, relacionar o tema com Geografia” (KAERCHER, 2004b, p. 341); “não carecemos de justificar para os alunos que o que falamos é Geografia pelo simples fato de que falamos de lugares, de espaços. É uma ciência que não precisa de justificativas, pois ela fala por si, basta que cite nome de lugares ou ponha um mapa na parede” (KAERCHER, 2012b, p. 68).

A Geografia com pés de barro: “uma pobre discussão coletiva acerca dos objetivos e conteúdos e uma pedagogia confusa, quando não conservadora” (KAERCHER, 2004b, p. 341); “um edifício teórico muito pobre, quando não sem sentido lógico algum. Um gigante com pés de barro” (KAERCHER, 2007b, p. 30).

Deitados em berço esplêndido: “o falar de tudo nos enche de assuntos, mas à custa de uma reflexão mais fundamentada. A saída mais comum é a prática de sobrecarregar os conteúdos, sempre tão infundos, o que nos parece uma saída, uma fuga para frente” (KAERCHER, 2012b, p. 68).

Evidentemente, trago esses enxertos para fins esquemáticos, pois nunca é demais frisar que tais pesquisas devem ser lidas em primeira mão. No entanto, esse sobrevoo poderia conduzir a determinadas conclusões. Uma delas, em especial, precisa ser desenrolada: apesar das observações aprofundadas, Nestor não estaria simplesmente seguindo uma tradição conhecida como denunciamento? Melhor dizendo: essa retórica diferenciada não

serviria para encobrir uma metodologia gasta e batida da qual o pensamento geográfico escolar tanto se utilizou e se utiliza?

Devido a três motivos, eu defendo não pensarmos dessa forma.

O primeiro deles é que tais trabalhos de campo não foram desenvolvidos por um pesquisador em início de carreira, tampouco por alguém que desconhecesse a realidade escolar no sentido tanto pedagógico quanto em referência ao ensino da Geografia. Para o nosso autor, o período que transcorre do início do mestrado à finalização do doutoramento compõe uma época fértil em termos de produtividade acadêmica e vivência profissional: concomitantemente à publicação de importantes artigos e capítulos ocorre o seu ingresso como docente de práticas de ensino na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, algo que lhe permitiu participar da formação de professores e assistir, *in loco*, aos movimentos que aconteciam nas escolas. Nada de surpreendente, aliás: desde 1985 ele vinha lecionando para jovens e adultos em cursos supletivos, na Rede Pública Estadual do Estado do Rio Grande do Sul, na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e nas redes privadas de ensino básico e superior (NAVARRO, 2017; KAERCHER, 2020). Mais de dez anos de uma vida de professor. Credenciais que precisam ser consideradas.

O segundo motivo se impõe na ótica da Filosofia da Ciência. Embalado pela fenomenologia de Gaston Bachelard, pela complexidade de Edgar Morin e pela teoria educacional de Hubert Hannoun, as análises de Nestor procuram distanciar-se da ideia de que haveria um método infalível que permitiria construir o conhecimento verdadeiro sobre a Geografia escolar. Encalacradas por uma gama de fatores éticos, sociais, políticos, culturais e econômicos, as ações pedagógicas carecem de um princípio universal

de inferência que lhes imunize do erro e da contingência; “na educação, nunca se poderá obter certezas apenas por meio da verificação experimental ou pela explanação lógica, dado que finalidades e valores não são passíveis de testes científicos” (KAERCHER, 2004b, p. 72).

Então, como justificar o conhecimento? Para Nestor, a chave de leitura da cena pedagógica *geoescolar* não resulta do verificacionismo das ciências educacionais e psicológicas, mas da premissa de que a escola funciona na esteira de uma combinação de crenças, rituais e atitudes que costuma ser validada pelas pessoas que compartilham dessa teia. Conforme esse raciocínio, a atividade docente pode ser justificada se for coerente em relação ao conjunto de crenças ao qual ela pertence e segundo o papel que ela deve desempenhar nesse sistema. Isso posto, enquanto o grosso da comunidade epistêmica alegava que as adversidades atravessadas pelo ensino de Geografia eram causadas pela má compreensão de processos psicológicos e genéticos, ou graças à alienação política fomentada pela Geografia tradicional, Nestor indicava que, em nome da renovação, do construtivismo e da democracia, estávamos deserdando de tarefas imprescindíveis a docência, como o comprometimento com as novas gerações, o exercício da autoridade, o diálogo com a juventude, a seriedade acadêmica, o gosto pelo estudo, a gestão da sala de aula e a condução das operações pedagógicas. Arrisco dizer que até aquele momento ninguém registrara a situação da maneira como Nestor havia observado.

O último motivo tem a ver com uma questão de estilo. Acostumados que estávamos a textos codificados, inacessíveis e excessivamente técnicos (costume frequente – e bizarro – da tradição piagetiana), e/ou sob preponderância de autores que

tratavam o professor como sujeito alienado à espera de lideranças que descortinariam a realidade fetichizada, Nestor fez do trabalho acadêmico uma peça literária: ali, as palavras seriam navalhas que não poderiam ser pronunciadas “como convém, sem querer ferir ninguém” (BELCHIOR, 1976). Calibrada por uma linguagem fluída e cristalina, trata-se da vertente mais lírica que a Geografia escolar pode nos oferecer.

Procedimentos de inversão

Fundamentalmente, o trabalho de Nestor André Kaercher se desenvolve como uma ontologia crítica de nós mesmos que se coloca na antípoda do projeto majoritário tocado academicamente pelo ensino de Geografia. Interpõe-se àqueles horizontes que advogam a supremacia da prática nos itinerários formativos docentes, como se não fosse preciso um percurso permeado por discussões filosóficas, políticas, socioeconômicas, etc. Nessa orientação, problematizar as narrativas da Modernidade pode estabelecer uma largada para compreendermos em que direção o literato de *Desafios e utopias no ensino de Geografia* pretende movimentar-se.

A Modernidade pode ser caracterizada como um conjunto de rupturas dicotômicas que promoveriam a passagem de um passado arcaico a um futuro evoluído por meio das bandeiras da Inovação, da Humanidade e da Técnica (MAFESSOLI, 2010). A história é interpretada como se funcionasse tal qual uma marcha única em direção a um mundo no qual o Bem, o Verdadeiro, o Justo, o Perfeito, a Moral e a Civilização venceriam o Mal, o Falso, o Injusto, o Imperfeito, o Imoral e a Barbárie. Em suma, tratar-se-ia de penetrar a “trindade laica” Razão-Ciência-Progresso

nas experiências, instituições e políticas de desenvolvimento social (MORIN, 1986).

É com perspicácia que Nestor percebe que essas narrativas podem ser perniciosas à prática pedagógica. Ele nos mostrou que “o ensino da Geografia, na ânsia de mudar, de combater seu conservadorismo, muitas vezes ficou preso a novos rótulos e clichês: do contra ou do a favor, dessa visão preto ou branco” (KAERCHER, 2004b, p. 277). Por se intitularem críticos, muitos docentes acreditavam que estavam sendo inovadores, construtivistas e alternativos, quando na verdade não só repetiam slogans vazios como inclusive exerciam dogmatismos em sala de aula (KAERCHER, 2004a). Não raro, anulavam-se da condução da aprendizagem. Epistemologicamente, o dano não foi menor: acoplando a Geografia tradicional à ditadura civil-militar brasileira, estabeleceu-se quase por decreto que conteúdos próximos aos aspectos físicos e à cartografia não faziam parte do labor geográfico (KAERCHER, 2002a).

E o que dizer sobre a convicção segundo a qual as psicologias educacionais erradicariam as adversidades do ensinar e aprender? Ora, herdeiras que são do projeto iluminista-positivista-moderno, prometem que seus saberes podem aclarar as trevas da ignorância pedagógica, pois são neutras e padronizadas; “após estas leituras, ficamos confiantes de que o processo pedagógico ficará, finalmente, sob nosso controle! É a crença da ação docente como algo basicamente racional, técnico e controlável” (KAERCHER, 2003, p. 76). Nestor não compactua com essa orientação. Primeiro, rótulos ameaçam a reflexão: virou moda se dizer construtivista porque quem o diz é tido como progressista. Segundo, porque o construtivismo, nas versões genéricas, faz uso de uma série de comparações dicotômicas e simplificadas, quando

se sabe que nunca somos totalmente críticos, tradicionais, ingênuos, conservadores, etc.: “nossas concepções convivem. Somos contraditórios” (KAERCHER, 2003, p. 86). Terceiro, não é possível sermos exatos ao ponto de prepararmos aulas que vigorem em quaisquer tempos e espaços, porquanto ensinar não é predizível e constante, mas está sempre circunstanciado a imprevistos de múltiplas escalas. É por isso que os saberes referentes à docência são provisórios e devem estar abertos à revisão e discussão, tal qual uma espiral ascendente (KAERCHER, 2003).

Avesso aos preceitos totalizantes da Modernidade, o pensamento kaercheriano vai proceder de uma escolha fundadora inédita na área, a escolha da docência como obra de arte. Graças à essa dimensão estética, ele se vincula a uma linhagem intelectual que remonta a pensadores como Friedrich Nietzsche e Immanuel Kant, figuras que estabeleceram anteparos a uma herança epistemológica que remonta aos tempos de Platão. Nunca é demais lembrar que a Alegoria da Caverna, além de ser um dos marcos do pensamento ocidental, regulou hierarquicamente a aparência/essência, a sensibilidade/inteligibilidade e a opinião/conhecimento. Posto que o mundo concreto foi considerado como falso e ilusório e as artes, por seu turno, inspiram-se nesse mundo com o intuito de mimetizá-lo, elas são práticas subalternas, ou, como colocado por Platão, parte de “algo inferior que se associa a uma coisa inferior para gerar um produto inferior” (*A república*, X, 603b). O poeta, o pintor e o escritor não entendem do mundo, pois têm como matéria-prima a sensibilidade: cópia da cópia, aparência da aparência. Através dessa concepção em que a arte aparece marginalmente em comparação à ciência, tornou-se inconcebível que um cientista escrevesse como um poeta, visto que o seu lugar de fala deve atender a parâmetros objetivos e rigorosos (MOREIRA, 2007).

Mas Platão nunca dormiu tranquilo. Nietzsche (1999), por exemplo, é reconhecido como o filósofo que praticava o “platonismo invertido”: na sua obra, o lugar atribuído às artes esteve em posição mais privilegiada do que a do conhecimento. Não há nada por detrás nem acima das aparências. A essência não substitui a imagem: o artista é poderoso porque pratica uma análise epidérmica; a validação não será proveniente da lógica nem da ciência, mas sim dos efeitos da vontade de potência do seu trabalho; a exigência básica para lograr êxito é encontrar eco na vida, passar pelo crivo da existência em ato (MACHADO, 1999). E Kant não deixava por menos. Aos juízos estéticos não se aplicam as lógicas referentes aos conceitos, justamente porque questões como a beleza e o sentimento artístico são elementos subjetivos que dependem da criatividade humana; não é possível criar conceitos que disciplinem as artes e condicionem-nas a um regramento específico: a apreciação e a fruição estética são práticas de liberdade individual que não presumem usos instrumentais ou aparatos racionais (KANT, 1993).

A experiência estética explora a imaginação de diferentes formas e relaciona-a com várias instâncias de discussão e cognição; as artes também são produtivas, dado que o fato de serem livremente criadoras oportunizam novos caminhos para a experiência. O grande trunfo da arte, com efeito, estaria na certeza de que não se pode declarar de antemão sua finalidade nem a restringir a parâmetros avaliativos arbitrários.

Não se sabe se Nestor transitou entre os escritos sobre arte de Nietzsche e/ou acerca da teoria estética kantiana. Mas o que se sabe é que esse professor deduziu que deixarmos de lado os óculos modernos, vez por outra, pode deixar a experiência de ensinar e aprender muito mais rica. Sabendo ele que quem alimenta a alma

com arte tem uma vida melhor, por que não deslocar esses efeitos para o ensino da Geografia?

Desconfiado de metodologias que pretendem tratar os dados educacionais de maneira rigorosa, precisa e demonstrativa, nosso autor optou por distanciar-se de vertentes cuja pedra de toque fosse a aplicação de testes científicos que pudessem ser verificados experimentalmente. Projetando a educação nas dimensões afetivas, emocionais, persuasivas e intencionais, o professor não seria um técnico de ciência aplicada, mas, ao contrário, assemelhar-se-ia a “uma espécie de artesão que trabalha cada aula e/ou turma com respeito às suas particularidades” (KAERCHER, 2004b, p. 247), “um artista da mobilidade” (KAERCHER, 2011a, p. 126). E uma vez que o artesanato estaria subjacente à docência, Nestor não medirá as palavras:

Professores, percam a ilusão! Ninguém irá aprender a “dar” (?) (boas?) aulas de Geografia em minicursos. Muito menos, ainda, na condição de ouvintes. Por mais que os especialistas convidados se esforcem, eles não conseguirão uma interação tão eficaz quanto a que vocês têm no cotidiano de sua escola. E é essa interação cotidiana a nossa principal matéria-prima para um bom planejamento e ação docente. Cada escola, cada professor com sua(s) turma(s) tem suas especificidades. Não há um aluno padrão. Sabemos que as médias sempre são idealizações. E nem estou falando das abissais diferenças que existem entre classes sociais distintas (de um bairro rico para outro pobre). As diferenças são enormes até entre, por exemplo, quintas séries de uma mesma escola e com o mesmo professor. Logo, não há possível saída única para o “problema” – nós o fazemos um “problema” – do conteúdo ou da disciplina. Também não

existe curso de “Geografia construtivista” (??? que raio seria isso???). Não há roteiro infalível. Não há saída fácil. Felizmente. Cada um de nós terá que, num trabalho persistente, ora solitário, ora conjunto, buscando caminhos e renovando práticas (KAERCHER, 2000, p. 42).

Nestor não é o teórico recomendável para quem estiver procurando receitas. Não será a partir dele que serão disparados encargos para o professor, soluções milagreiras assinadas por um título de especialista. Nem reverências irrestritas às bibliografias de sempre, no afã de se permanecer numa zona de conforto. Esse escriba concorda que a ciência tem muito a contribuir na leitura do mundo. Ele discorda, no entanto, de que ela seja “o fim último, o ápice da racionalidade, o cume que mostraria o mais alto grau de nossa civilização” (KAERCHER, 2004b, p. 249). E quem com ele pactua pode contribuir pela desmontagem dessa hierarquia armando artifícios para ombrear arte, literatura, pintura, cinema, fotografia e outras linguagens aos mesmos patamares do conhecimento acadêmico.

Tratar-se-á de uma relação de equilíbrio: “se o mérito da ciência é buscar respostas, a maravilha das artes é nos oferecer o pântano da dúvida” (KAERCHER, 2017, p. 14). E tem a ver com uma questão de natureza do objeto: lá nas licenciaturas “pode se obter bons conhecimentos, mas para a docência há que se ter paixão” (KAERCHER, 2011b, p. 220). Pressupõe tomar o mundo de forma plural e poética. Quem além das artes para fazê-lo? Além de não serem biodegradáveis nem terem prazo de validade, são expressões que transcendem os limites entre razão e emoção, percorrendo a história da humanidade sem correrem o risco de serem superadas. Antes pelo contrário: “correntes do passado per-

manecem, continuam a conviver conosco e são reinterpretadas, relidas, atualizadas. Um livro e um quadro são reinterpretados por décadas, séculos” (KAERCHER, 2017, p. 10).

As primeiras inserções dessa perspectiva de trabalho no pensamento de Nestor aparecem com maior vigor no doutoramento, texto que anunciava a intenção de borrar as fronteiras entre a esfera acadêmica e a produção literária. Era lá que cânones como Fernando Pessoa, Miguel de Cervantes, Homero, Lewis Carrol, Mark Twain, Guimarães Rosa, Gustave Flaubert, Mario Quintana, Jorge Luis Borges, Franz Kafka, Giuseppe Lampedusa e Machado de Assis disputavam espaço de igual para igual com referências comuns à educação e ao ensino de Geografia. Desde então essa tendência não só se avolumou como parece ter ocupado a centralidade dos textos kaercherianos, até porque foi implementada uma expressão para timbrar esse método: o *contrabando* (KAERCHER, 2014a, 2017, 2018).

A maneira como Nestor se utiliza dessa noção é certa. Trata-se do ato de extrair das linguagens artísticas elementos com potencial de expandir o ensino de Geografia. À primeira vista, parece que esses objetos são desvinculados das temáticas da área. Ledo engano: são recursos poderosos, que “favorecem discussões que ultrapassam o conteúdo dito geográfico. Servem para discutirmos temas éticos, políticos e estéticos” (KAERCHER, 2014a, p. 162). Esses contrabandos nos permitem novas apropriações e invenções, dado que nós professores não copiamos e sim recontextualizamos, traduzimos, hibridizamos. Mais do que matérias, estaremos ensinando outras formas de ver e ler o mundo. Estaremos despertando nas pesquisas e junto aos estudantes esse belo feito que conhecemos por imaginação. E quem imagina sabe como isso pode liberar uma fuga da realidade no sentido positivo do termo,

pois com essa prática desarmamos a aridez da vida cotidiana em prol de uma existência reflexiva e criadora (KAERCHER, 2013a).

Com a formulação das estratégias contrabandistas, Nestor efetivava o paradoxo da docência ser iluminista e iconoclasta (KAERCHER, 2004b, 2007b, 2009). Iluminista, quando joga luz em cantos pouco iluminados, passo pano em recantos empoeirados. Iconoclasta, ao derrubar ícones, dogmas, crenças arraigadas, tradições inquestionáveis. Difícil acreditar que sozinhos os conceitos podem dar conta dessa dupla tarefa. Instigante é pensar, por outro lado, como a experiência estética promovida pelas artes complementam esse papel. O que nos impede de harmonizar tais pressupostos e, enquanto professores/pesquisadores, atuarmos nesses dois tabuleiros?

Em que pese certos procedimentos anárquicos, pode-se encontrar um método no pensamento de Nestor André Kaercher, principalmente se a reboque disso estivermos aventando tal definição como a explicitação de posições assumidas ou, de forma semelhante, enquanto uma articulação do ato cognoscível em relação ao mundo. Todavia, não interessa a Nestor ser um epistemólogo: seu método deve ser discutido, mas sem a pretensão de usá-lo à guisa de modelagem. Por outro lado, esse debate representa apenas um lado da moeda, especialmente porque Nestor é, sobretudo, um professor. E um professor formador de professores. Com efeito, vejo como incompleta a arqueologia da sua obra que não escava, de fragmentos em fragmentos, as pistas dadas para a prática pedagógica.

Ensaio de pedagogia ontológica

As citações que seguem pertencem ao escriba da vez.

“Escrevendo existencio-me, e, na pretensão de existenciar, escrevo, ou seja, me existencio porque estou no mundo com os outros. Os outros me fazem pensar em mim, pensando em mim compreendo melhor os outros” (2013c, p. 25); “não tem como docenciar sem existenciar-se, isto é, não tem como exercer este ofício de professor sem professorar” (2020, p. 629); “existenciando penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo” (2013b, p. 178); “não tem como docenciar sem perguntar a si e aos alunos quem somos, ainda que a resposta seja um enigma” (2011b, p. 221); “ser professor é um processo ontológico, implica uma maneira de apresentar uma visão de mundo. Não tem como lecionar sem perguntar a si e aos alunos o que queremos e o que fazemos para chegar ao que queremos” (2014b, p. 24); “não tem como pensarmos o espaço geográfico sem pensar em quem somos. Geografar e existenciar. Estamos no espaço, somos no espaço” (2012, p. 154); “insisto: não tem como geografar sem existenciar-se” (2014a, p. 161).

Tomando por base essas pinçadas, percebe-se que a compreensão do pensamento pedagógico de Nestor passa pelo crivo de algumas referências filosóficas, ainda que sob a ameaça de inferir conclusões refutáveis. Contudo, por se tratar de pensar sobre o próprio pensamento, eis um risco que vale a pena correr.

Com essas precauções feitas, o próximo passo é pôr em questão uma hipótese: a convergência que parece haver dos escritos kaercherianos com o existencialismo de Jean-Paul Sartre. Não apenas por razões explícitas, como o fato de Nestor já ter aludido ao postulado cuja máxima era a de que o homem estava, desde sempre, condenado à liberdade (NAVARRO, 2017; KAERCHER,

2020). Afora esse discurso, uma leitura da moral sartriana – especialmente daquela celebrizada na conferência *O existencialismo é um humanismo* – pode nos disponibilizar profícuos estalos para apreender a arquitetura *geoescolar* do nosso literato.

Procedendo daquela palestra realizada em 1945 na capital francesa, podemos operar logicamente o existencialismo mediante três correias de transmissão: a relação essência/existência, o humanismo e a liberdade (SARTRE, 1988).

Primeiramente, o existencialismo apregoa que a existência precede a essência. Para Sartre, não somos resultados de uma canetada do destino, mas sim das nossas escolhas, daquilo que construímos e fizemos. Não existe um ser superior que defina de antemão a realidade humana, muito menos um conceito que a explique previamente: o homem passa a existir e encontrar a si mesmo quando é lançado no mundo. De início não somos nada e quando o somos, isso foi resultado do que fizemos de nós mesmos. A vida é um projeto e uma experiência às quais pagamos caro pelas escolhas tomadas.

Em segundo lugar, Sartre estabeleceu correspondências entre o existencialismo e o humanismo porque esteve centrado na subjetividade humana. A busca tanto de identidade quanto de um sentido para a vida são temas que interessam mais do que questões que envolvam a ciência e a técnica: o desenvolvimento tecnológico possibilitou qualidade de vida, mas às custas de uma padronização que transformou homens e mulheres em objetos de estudo e massa de manobra. Por outro lado, a construção identitária não se dá sozinha, mas em contato com outras pessoas. Intersubjetividade: nos descobrimos descobrindo o outro, a chave da minha existência é o reconhecimento do outro como tal, enquanto alguém indispensável à minha intimidade.

Em terceiro lugar, o existencialismo é a Filosofia da Liberdade. Independentemente das circunstâncias, sempre poderemos parar e refletir sobre o que estamos (e o que estão) fazendo das nossas vidas e, por essa razão, somos responsáveis pelas nossas ações. Como condição da própria existência, o homem não pode culpar ninguém pelas suas decisões, por mais determinadas que elas pareçam ser. Tese fascinante, mas que pode ser um fardo para aqueles que não estiverem dispostos a responder pelas suas decisões, que se acostumaram a terceirizar suas atitudes e atribuem ao determinismo o estado em que se encontram. Para Sartre, esses vivem uma vida inautêntica, acometida por atos de má-fé.

Passada essa tripartição ontológica, façamos o exercício de acoplá-la a alguns dizeres de Nestor em referência à docência:

A existência precede a essência. “Pois me parece que o objetivo maior não seja tanto o de explicar como o mundo, ou a Geografia, é para os outros, mas para, através da Geografia, entender o que sou e faço neste mundo” (2020, p. 629); “estudando outros espaços e lugares posso melhor me entender: eu no mundo” (2013c, p. 30); “você leitor-professor tem uma expertise muito peculiar, a da vivência com sua comunidade e seus alunos. Expertise que muitos acadêmicos não possuem” (2017, p. 17); “como minha atividade laboral é uma das formas de ser e estar no mundo, ao pensá-la vou refazendo a docência. Refazendo a docência me refaço como ser” (2013b, p. 178); “ser professor é um processo ontológico, implica uma maneira de apresentar uma visão de mundo” (2014b, p. 24); “fazer raciocínios espaciais a partir da concretude da sua existência cotidiana” (2014a, p. 165).

A subjetividade se dá na intersubjetividade. “Não há somente uma história individual, pois somos fruto do entorno social que

nos cria e educa. Não somos criaturas autônomas ou livres para sermos apenas o que se é. E tampouco somos autômatos ou escravos, como se fôssemos só moldados pelo entorno” (NAVARRO, 2017, p. 142); “que sua docência ajude a você e seus alunos melhor se comunicarem e lerem o mundo e, sobretudo, a si mesmos. Que o par dialético você-mundo ajude sua docência a ter um quê de suave dentro do seu ser” (2016, p. 318); “O que nossas aulas produzem neles? O que minhas aulas fazem meus alunos dizerem e fazerem? E, tão ou mais importante: o que a fala e a produção de meus alunos produzem em mim? Como meus alunos me modificam como professor?” (2018, p. 17); “uma narrativa individual nunca é meramente pessoal haja vista que somos seres construídos nas relações sociais e estas se dão em tempo e espaços específicos. Eu sou um coletivo de pessoas que me forjaram, me instruíram, me educaram, me tocaram corpo e alma” (2020, p. 626-627); “sou no mundo porque sou com os outros” (2013b, p. 178); “pela alteridade conheço melhor minha identidade. Melhor me conhecendo melhor compreendo o outro” (2013c, p. 30).

A condenação perpétua à liberdade. “Esperar demais da universidade faz do licenciando um receptáculo passivo. É um papel cômodo, que mantém o aluno passivo, paciente, esperando. É a universidade que não, o professor que não, o curso que não...” (2004b, p. 228); “não tem como docenciar sem existir, sem pôr as tripas para fora. Expor-se, andar na corda bamba da incerteza. Experimentar, correr o risco do fracasso, do erro, da falha” (2013b, p. 178); “tenhamos coragem para nos assumirmos enquanto intelectuais. Tenhamos coragem de escrever as aulas que damos. Dizer a nossa palavra é um passo importante para assumirmos a nossa condição de intelectuais” (2000, p. 44); “o ser humano é um ser condenado à liberdade de escolha. Isso é angustiante, mas a existência é bonita e angustiante” (2013c, p. 31); “compartilho

a angústia de querer ser um bom profissional. Estamos na mesma canoa e o mar tem sido e está agitado. Aliás, uma das poucas certezas é de que este mar continuará muito agitado. Quem quer paz, certamente, não escolherá ser professor” (1997, p. 27); “nós, professores, precisamos aprender a conviver com a insegurança da dúvida” (2002b, p. 222); “a insegurança não quer alimentar paranoias ou inseguranças paralisantes, mas é um pressuposto epistemológico de um professor-pesquisador” (2019, p. 8).

Alinhavando as citações ao discurso proferido por Jean-Paul Sartre, pode-se indicar que Nestor comunga das lições básicas do existencialismo. Por conseguinte, o trabalho docente não pode ser concebido de maneira definitiva, pois não há respostas prontas às quais o professor pode indexar a sua conduta. Que é então o professor de Geografia? É um intelectual que só existe na ação pedagógica, no contexto dos lugares da escola e da sala de aula; é um projeto a ser realizado por cada um, mediante o tenso exercício da liberdade. Não era à toa, portanto, que Paulo Freire foi um pensador fundamental na obra kaercheriana. Empregando o conceito de “situações-limite”, Nestor coloca que diante de uma conjuntura complicada o professor é livre para escolher pelo caminho do conformismo ou pela superação de determinado obstáculo (Kaercher, 1999). Como ele escreve, “temos mais liberdade dentro da sala de aula do que imaginamos. A geografia e a docência podem muito pouco, mas este pouco não é nada desprezível. Aí está o belo da nossa profissão” (2013a, p. 91).

Alguém se faz docente sob pressão de circunstâncias que não lhe permitem desviar da sua responsabilidade, mas que lhe facultam a primazia de engajar-se em algo, ou não, e inventar algo, ou não. Não existem nem um mundo nem um ensino de Geografia ideais e prototipados, mas uma junção complexa de

um com o outro que constitui o professor e dá significado ao seu ser. Contexto desafiante, que indicia ao ofício de “tornar-se aquilo que se é” (KAERCHER, 2011a, p. 126). Tal imperativo nada tem a ver com individualismo ou com a percepção de que não precisamos de uma formação acadêmica para sermos bons profissionais. Lembremos do princípio existencialista da intersubjetividade: a docência autêntica se desenvolve segundo um nexó educacional que vai desde os primórdios dos tempos em que éramos alunos até o momento em que assumimos a gestão do espaço escolar. Aprendemos em igual medida com aqueles que foram nossos mestres e com aqueles que são nossos alunos. Nesse sentido, tornar-se o que se é significa pensar o que se pode fazer a partir do que fizeram conosco. E não se consegue sem diálogo, sem reflexão, sem abertura ao desconhecido... Sem viver o que se ensina, ainda que isso custe a exposição das nossas vísceras! (KAERCHER, 2011a). Realmente,

Não basta – e aí está um grande entrave, pois o próprio professor acredita nisso – conhecer novas técnicas para garantir o sucesso do professor. Fecha-se um círculo: de um lado professores esperando (outros muitos descrendo) soluções de um especialista, do outro lado, um especialista acreditando que a solução seja “atualizar” os professores com novos conhecimentos. Essa racionalidade técnica que crê que a solução do “problema” da transposição didática será resolvida “tecnicamente” é uma quimera, isto é, algo fantasioso, impossível, irreal, fictício (KAERCHER, 2003, p. 89).

No bojo do existencialismo, as concepções perspectivas por Nestor terão uma impressionante coerência. Algo surpreenden-

te, haja visto que ao se dar conta das fragilidades inerentes às metodologias de ensino, ele parecia ter posto abaixo seus próprios alicerces: a epígrafe anterior pode fazer com que muitos concluam que cada professor vai ter que resolver por si mesmo as adversidades. Da mesma forma, serviria para desautorizar cientificamente o conhecimento pedagógico, conduzindo à ideia de que a área do ensino de Geografia não serve para muita coisa. Impressões apressadas, que não se sustentam quando as proposições de Nestor são lidas com atenção e problematizadas à luz do binômio *alfabetização geográfica-sensacionismo*. Perante essa discussão, veremos como ele articula certa diretriz pedagógica sem migrar para o interior das pragas pedagógicas denominadas por Veiga-Neto (2012, p. 276): o salvacionismo, o prometeísmo, o prescritivismo e o metodologismo.

Quando discute a alfabetização geográfica, nosso escriba se refere à leitura do espaço com a mediação do vocabulário específico à área e tendo, como ponto de partida, o espaço vivido. Tal habilidade objetiva compreender a vida concreta desvendando os sentidos, os porquês das paisagens em que vivemos e como elas chegaram a ser o que são (KAERCHER, 1996, 1998a). Com base na ideia de que o espaço se constitui através das pegadas que os sujeitos vão deixando ao longo da história, é tarefa do professor mediar a aprendizagem do mundo com os seus alunos, de modo que eles possam posicionarem-se em termos críticos e questionadores em relação à vida (KAERCHER, 2013a).

A Geografia escolar serve para dar uma logicidade ao visível (KAERCHER, 2012b), mostrar que as classificações não são feitas por anjos e sim por seres humanos que usam critérios intencionalmente escolhidos. Sobretudo, para “fazer com que os alunos pensem sobre coisas que até então não haviam pensado. Mostrar a eles que o espaço não é apenas um palco por onde andamos”

(KAERCHER, 2014c, p. 128). Longe de ser um mero suporte, a extensão espacial é dinâmica e influencia no dia a dia, de sorte que o modo como a experimentamos depende de múltiplos fatores, como as questões de classe, etnia, gênero, religiosidade, escolarização, etc. Esses aspectos se refletem na esfera visível, dão ritmo aos fluxos e têm rebatimentos na aparência dos fenômenos. Mas, para compreendê-los, é necessário que o processo de alfabetização geográfica oportunize condições para a construção de raciocínios em referência às conexões em múltiplas escalas. Em vista disso, “é preciso ir mais longe. Ultrapassar as aparências. Ultrapassar a simples localização. Procurar entender suas origens” (KAERCHER, 1999, p. 124).

Alguns diriam que esse conceito parece simples, mas, quando transmutado à docência, se inviabilizaria. Na teoria é uma coisa, na prática é outra: a estrutura escolar, as demandas administrativas, a precariedade tecnológica, a defasagem de aprendizagem presente nas turmas, a falta de recursos didáticos... enfim, esses e outros tópicos impediriam que o discurso kaercheriano seja levado a bom termo pelo ensino de Geografia. Pois bem, a sacada de Nestor é que essa espécie de alfabetização pertence à ordem da GCZ: a Geografia do Custo-Zero (KAERCHER, 2011a, 2011c, 2013a; NAVARRO, 2017). Essa fecunda definição cabe para designar práticas que não implicam em gastos extras ou investimentos tecnológicos e que, paralelamente, contribuem para uma docência *levedensa*: leve no método e densa na capacidade de decifrar criticamente o mundo. Dentre aqueles instrumentos que pouco custam e muito podem, destacam-se fragmentos de jornais, cartazes publicitários, fotografias da cidade, interpretação de imagens, encartes de supermercados, letras de músicas e por aí vai. Com efeito, não se trata de nos acostumar com a escassez de equipamentos, mas de saber que nem sempre essa penúria

impede o planejamento de aulas questionadoras. De outra parte, a abundância de recursos e ferramentas não garantem, por si mesmos, momentos de análise e invenção. Técnica, criatividade, dosagem, equilíbrio: “o menos pode ser mais. Menos quantidade de estímulos, menos correria no conteúdo pode gerar reflexão com mais profundidade” (KAERCHER, 2011a, p. 85).

O que Nestor nos diz é que se o professor estiver atento encontrará materiais passíveis de discussão em aula. Isso vai além de manter-se vigilante ao redor: tem a ver com sentir o mundo e convidar os alunos para que façam o mesmo. Eis o princípio do *sensacionismo*, uma noção-chave na bibliografia do autor (Kaercher, 1998a, 2007a, 2011b, 2013a, 2013b, 2014b, 2016). Conceito moldado sob a influência do empirismo de Étienne Condillac e da estética de Fernando Pessoa, alicerça-se na ideia de que o conhecimento provém das sensações, de forma que as concepções que construímos do espaço geográfico estão interligadas a sentimentos pessoais e coletivos. Para o ensino de Geografia essa noção é tanto instigante quanto operacional, já que a compreensão do lugar onde os alunos vivem pode ser praticada quando eles o experimentam de corpo e alma. Perceber através dos sentidos a paisagem, o tempo e o espaço amplia a capacidade de leitura do mundo, pois “as sensações nos levam a dimensões existencialistas que nos fazem pensar no sentido das coisas que nos cercam” (KAERCHER, 2016, p. 312).

A docência sensacionista se assenta no tripé *imaginação-beleza-perguntação*. Semeando o imaginário dos alunos, colabora para a ideia de que o espaço geográfico é corolário daquilo que foi feito pelas gerações que lhe antecederam e que lhes cabe dar prosseguimento futuro. Discutindo o que é belo, relativiza esse atributo com o propósito de debater a alteridade: os mesmos luga-

res e paisagens são apreciados, contemplados e avaliados de maneiras diferentes – e não superiores umas às outras. E a pedagogia da pergunta, quando acompanhada dos conceitos geográficos, faz com que os sujeitos formulem hipóteses e pensem para adiante do que está visível.

Tendo em vista que o corpo é a principal janela de comunicação com o espaço, a construção das categorias espaciais deve estar acompanhada da sensibilidade, daquilo tudo que compõe a multiplicidade do eu. Em outras palavras: “sentir a natureza, pensar a natureza, olhar a natureza numa tríade dialética irresolúvel porque tensiona razão e emoção: olhar-pensar-sentir. Não é um ou outro, geografia física ou geografia humana. É geografia” (KAERCHER, 2011b, p. 227). Para ler e pensar o mundo (*lerpensar*), conversar com o outro e entendê-lo (*converentendersar*) e entender e descobrir a si mesmo (*entenderscobrir*), é preciso estabelecermos geografias imaginativas, artísticas, fantasiosas, românticas, belas, artesanais (KAERCHER, 2007a)... Eis um ensino de Geografia – enquanto filosofia de nossa cotidianidade – que objetiva a educação do olhar e a reeducação dos sentidos para admirar aquilo que nos circunda. Afinal, “se o professor fizer seus alunos verem cores que nunca tinham visto, prestarem atenção em coisas até então imperceptíveis, então estaremos estimulando-os a ler o mundo com outros olhos” (KAERCHER, 1998a, p. 77).

Nestor define de modo franco o que seria uma *boa aula*: “É aquela que provoca reflexão no aluno, aquela que estimula o diálogo entre nós e eles e entre eles. A boa aula é aquela que o aluno sai da escola e continua a pensar no que foi tratado. É aquela que o aluno relaciona com a vida lá fora” (NAVARRO, 2017, p. 145). Levando em conta tais palavras, alfabetizar geograficamente por intermédio do sensacionismo não se aproxima daqueles receituá-

rios enraizados na formação de professores. Essa alfabetização depende do lugar do aluno, dos arredores escolares, da configuração socioespacial da cidade, dos territórios contíguos. Não é universalizável, preceituável, totalizável. Misturando identidade pessoal, contrabando pedagógico e singularidade espaço-temporal, as estratégias de ensino kaercherianas são pragmáticas e com margens de manobra e invenção. E custam pouco. O único requisito é a vontade de assombrar-se junto aos alunos com o mundo, exercendo a profissão de maneira feliz e prazerosa. Sim: prazer e felicidade, “afinal se o trabalho docente não tiver momentos destes, o que nos motivará para, a cada segunda-feira, voltarmos para as escolas para falarmos para um público não raro indiferente às nossas falas?” (KAERCHER, 2019, p. 10). Seria isso tão utópico, tão quimérico, tão irreal assim? Nestor nos encoraja a pensar que não.

Isto não é uma conclusão

Quando fui seu aluno, com frequência ouvia o professor Nestor falar sobre os seus “monstros”, o rol de pensadores que integravam suas leituras de cabeceira. Ele nos dizia, como também disse em alguns textos (KAERCHER, 2013b, 2017), que o professor deve ter os seus próprios monstros, aqueles autores que lhe fazem refletir e dão o que pensar. Nosso autor teve os deles: Pessoa, Borges, Cervantes, Ferry, Morin, Rosa, Freire... Contudo, mal sabia ele que com o passar do tempo o próprio transformou-se num Monstro para o ensino de Geografia, um dos autores mais lidos e citados nas últimas três décadas. Só se surpreende desse sucesso quem nunca o leu.

Quando convidado a proferir cinco conferências na Universidade de Harvard, o escritor italiano Italo Calvino expôs uma tese em relação àquelas previsões que diziam estarem os livros com os dias contados, em virtude dos hábitos das novas gerações e do avanço tecnológico. Profecias equivocadas: a literatura sobreviveria às mudanças em curso, desde que os escritores se mantivessem atentos aos pressupostos básicos dos melhores textos: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade (CALVINO, 1990). Pois bem, temos aí uma pista para compreendermos por que Nestor André Kaercher vem sendo consagrado pelos pares: acima de tudo, ele nos legou uma obra literária antenada às características dos clássicos.

Ao fazer essa inversão metodológica, Nestor construiu uma arquitetura *geopedagógica* ancorada na estética, na arte e na criação. Pegou no contrapé aquelas teorias educacionais neoplatônicas cujas crenças se baseiam na ilusão de que o conhecimento é capaz de penetrar no fundo das coisas, separando a verdade da aparência e considerando a arte como um mal. Dotando seus textos de toques artesanais, atribuiu aos escritos um entrelaçamento de afetos, afecções, saberes e conhecimentos próprios à contingente complexidade do ensinar e aprender Geografia. Arriscando a reputação para pensar por si mesmo e falar em nome próprio, projetou um estilo cujo tólos mirava uma escrita admirável. Com a constante atitude de criar, vem ensaiando-escrevendo experimentalmente sobre o imperceptível, o impensável e o inimaginável. Para pensar o ensino de Geografia como uma obra de arte, Nestor André Kaercher é o autor essencial.

E para defender essa disciplina dos tempos sombrios em que vivemos, ele pode ser um valente parceiro. Quando vejo a superficialidade das discussões em torno da Base Nacional Comum

Curricular, não há como não citar um já longínquo texto do final do século passado, em que Nestor sarcasticamente escrevia que a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (a tábua de salvação da vez...) parecia estar sendo feita por padres e comentaristas de futebol (KAERCHER, 1998b).

Ao perceber que a assustadora desigualdade socioeconômica vem sendo paradoxalmente remediada com neoliberalismo (!), minhas memórias remetem aos alertas dados lá no início da década de 1990: “podemos pressentir o espaço para o surgimento de líderes carismáticos e autoritários que podem levar significativas parcelas da população a apoiarem soluções de força para nossos problemas” (KAERCHER, 1992, p. 30).

Quando noto que as graves e estruturais mazelas da educação brasileira estão sendo imputadas a Paulo Freire, e que um movimento como o Escola Sem Partido resolveria tais problemas, isso me faz não apenas retornar a esse monstro, mas também a lê-lo junto com Nestor sem a intenção de homenageá-lo, mas para “mostrar a pertinência de suas ideias numa época em que se quer cercar o papel das discussões polêmicas e sempre políticas em nome da defesa das crianças da lavagem cerebral que as mesmas sofreriam por parte de professores de esquerda” (KAERCHER, 2018, p. 16).

Não menos importante, em face dos modismos samaritanos e das falsas inovações tão arraigadas na esfera educacional, lembro que para ser um bom professor talvez só seja necessário saber Geografia e ter paixão pela docência (KAERCHER, 2009, 2011b). Espanta-me saber que poucos docenciam apaixonadamente, que muitos lecionam Geografia sem sabê-la.

Trata-se de um contrassenso concluir o ensaio sobre um existencialista aos moldes convencionais. Se a existência precede

a essência, então apenas se pode inferir que “a única conclusão é morrer: é achar-se ótimo, é achar-se suficientemente crítico” (KAERCHER, 2004b, p. 330). Nestor pôs a vida a serviço de uma obra aberta e inacabada. Imune às sínteses ligeiras. Que não cometamos o despropósito de dar como encerrada essa soberba produção literária.

07

Expandir a potência do pensamento

Cada um possui dentro de si um núcleo singular que se esforça para perseverar, fortalecer-se e expandir-se infinitamente, tornando sua identidade cada vez mais potente e coadunada com uma vontade criadora. Esse ser se opõe a tudo que pode destruí-lo e negá-lo, tudo aquilo que não afirma a sua potência e diminui as suas forças. Aumentar as forças e bloquear as fraquezas, eis a essência dessa potência interna de autopreservação da existência que Espinosa conceituava como *conatus*.

O *conatus* constitui uma força vital que afeta o corpo e a mente de cada um em intensidades diferentes, de acordo com os afetos circundantes. É o elã que determina como vivemos, como agimos e como somos afetados em relação àquilo que nos rodeia. A alegria é o sentimento que acontece quando o *conatus* é impulsionado em termos de existência e ação. Quando diminuimos essa força ficamos tristes. Bom é tudo aquilo que aumenta a força do *conatus* enquanto o mal representa aquilo que o diminui. A lei natural do *conatus* é permanentemente atuar em busca de

relações que o fortaleçam e desfazer laços que o enfraqueçam, é trabalhar pelo aumento das capacidades vitais do corpo e da mente (ESPINOSA, 1991; CHAUI, 2011).

A despeito de tudo, continuamos ensinando, continuamos praticando a vida de professor. Perseveramos na docência. Bem sabemos que poderíamos viver de outra forma. Ainda assim, obstinamos em manter acesa essa potência substancial que vai fabricando efeitos nos outros ao mesmo tempo em que essas forças externas causam efeitos em nós. Perseverando a favor da docência e recusando e se afastando daquilo que a impede, talvez a explicação seja de que existe um *conatus* docente: uma unidade dinâmica de energias internas que agem em prol da regeneração e do fortalecimento da existência professoral. Se fazemos o que fazemos, é porque os desdobramentos *geopedagógicos* fortalecem a nossa potência, aumentam a alegria de viver, expandem o nosso contentamento. A essência do professor é a vontade de viver plenamente a sua docência.

Apesar das sucessivas tentativas de apagamento dessa chama e da presença de formas cada vez mais engenhosas de aniquilamento do *conatus* docente, prosseguimos impulsionando o motor da existência pedagógica. Admirável. Mas é pertinente frisar que a luta contra os afetos diminutivos nunca se faz solitariamente. A conservação da potência decorre do encontro com mentes e corpos que ativam o desenvolvimento de paixões alegres e forças energéticas: o *conatus* se vê aumentado quando se depara algo que lhe convém e que compartilha de interesses comuns.

Existe uma arte subjacente aos encontros. Como eles não são antecipáveis nem dependentes de uma vontade soberana, doses de vulnerabilidade atravessam essas configurações. São contingentes: mudam de maneira inesperada, podem tanto acontecer

como não acontecer, podem ser de outras maneiras ou não – somos seres vulneráveis aos acidentes passionais da existência, aos cruzamentos de séries causais independentes. A marca dos encontros é o acaso, pois nada assegura que algum fim será realizado (CHAUI, 2011). Fortuitos, logo. Não obstante a contingência, compete à razão esforçar-se para organizar bons encontros, aqueles cuja finalidade é a de associar alegrias à expansão do *conatus*. Os encontros agregam inspiração, material e trocas afetivas necessárias à construção vigorosa do pensamento (MERÇON, 2009). A expansão das potências acontece quando pensamos ativamente com outros e outras, quando afetamos e somos afetados numa constante transformação e conservação do *conatus*. O *conatus* docente tanto é mais potente quanto mais ricas, amplas e complexas estiverem sendo as relações que mantém com o mundo exterior.

Nas tarefas de fortalecimento do *conatus* docente, de afirmação conjunta do pensamento e da possibilidade de levá-lo mais longe de modo compartilhado, inegavelmente os clássicos do pensamento geográfico escolar vêm sendo incendiários. George Steiner, acertadamente, coloca que não é possível constituir uma comunidade disciplinar sem a existência de professores que transmitam, aprimorem, inspirem e defendam o conhecimento; “no progresso, na inovação, por mais inventivo que sejam, o passado está presente. Os mestres são os guardiões da memória, que é a mãe de todas as musas” (STEINER, 2005, p. 183). Acrescento eu: que provoquem encontros instigantes, densos e desequilibrantes. Nesses desdobramentos, pouco importa a pergunta sobre a essência das coisas, mas “em saber como elas se combinam, como elas se compõem, como elas se conjugam. E depois, ver o que resulta dessas combinações, dessas composições, dessas conjugações” (TADEU, 2002, p. 53).

Não estamos órfãos de grandes mestres na Geografia escolar. Encontrá-los e fazer com que outros os encontrem a fim de expandir a docência geográfica: eis algo que tentei empreender nesta jornada. Independentemente dos procedimentos metodológicos pelos quais assumi responsabilidade, o mergulho em 51 artigos, 41 capítulos, seis entrevistas, quatro teses e sete livros expõe algo que considero hoje indiscutível: por força de intelectuais como Delgado de Carvalho, Maurício Silva Santos, Livia de Oliveira, José William Vesentini e Nestor André Kaercher, fez-se do ensino de Geografia uma área consolidada no tocante à didática, à pesquisa, à teoria e ao método. Um campo traçado em meio a encontros férteis.

Não de uma hora para outra, muito menos espontaneamente. Primeiro, foi preciso que tivéssemos, de fato, *autores*. O que é um autor? Conforme a etimologia, *auctor* deriva da articulação de dois sentidos do verbo *augeo*, um que se refere ao ato de aumentar ou crescer e o outro correspondente à produção de algo do interior de si mesmo (CHAUI, 2016). Entende-se como autor alguém que toma a iniciativa de iniciar um processo, que o alavanca antes dos outros: ele principia, ele origina, ele é causador, ele faz surgir. Por outro lado, pertence à autoria a responsabilidade pela atividade, a garantia de que o autor irá responder por aquilo que foi feito. Faz-se autor – e autoridade – quem se garante em três direções: sabe o que faz, sabe como o faz e por que fazê-lo. Nossos clássicos são autores: não escreveram como os outros e, paradoxalmente, pensaram junto com esses outros. Responsabilizaram-se pelo que disseram e correram o risco de assumir publicamente que pensavam de dadas formas, ao invés de outras. Colocaram propriedade nas suas assinaturas. Instauraram outras ordens discursivas. Transgrediram saberes ordenados.

Pelas mãos de figuras como Delgado, Maurício, Livia, José William e Nestor, o ensino de Geografia no Brasil vem se estabelecendo como um empreendimento maduro cujo mote organizacional está escudado por um caráter básico, uma orientação global e uma estratégia geral.

O seu caráter básico é a concepção de que para ensinar e aprender Geografia se requer um embasamento conceitual e epistemológico para onde seja possível lançar as âncoras, não obstante as mutações que essa estrutura venha a experimentar. Malgrado as multiplicidades, o espectro teórico atinente à Geografia escolar é proveniente da carta prescrita pelo pensamento geográfico moderno, em especial por intermédio das alavancas germânicas e francesas. Não se trata de um dispositivo coercitivo, mas sim de um conjunto de premissas que trabalham em favor de uma Geografia que detenha traços científicos e que questione a sociedade na dimensão espacial. Em função desses princípios, uma disciplina dicotômica, excessivamente descritiva, compiladora e baseada em vias toponímicas e mnemotécnicas esteve desde o início das reflexões na antítese do que os clássicos pretendiam. Porém, como essas características parecem ter se cristalizado nas instâncias acadêmicas e escolares, rechaçá-las acabou sendo um ponto obrigatório de parada nos movimentos discursivos.

A orientação global corresponde à noção de que a Geografia contribui para a construção de uma sociedade desenvolvida, democrática e pautada por princípios de liberdade, justiça social, cidadania e respeito à diversidade. Fundamentos básicos que foram agregando, se plasmando a outras discussões ao longo do tempo. Se inicialmente o vínculo com o patriotismo e a necessidade de estimular a formação da identidade nacional estiveram entre as preocupações centrais, com o passar dos anos outros temas

candentes deveriam ser problematizados à luz dos conceitos geográficos. A questão ambiental talvez tenha sido o primeiro deles, com os efeitos da globalização logo na sequência. E daí por diante podemos acrescentar assuntos para alguns incômodos, caso por exemplo da reforma agrária, da segregação socioespacial, das questões de gênero, da desigualdade no acesso à propriedade, dos impactos do agronegócio, da luta por direitos civis, etc. Com efeito, a Geografia escolar se apresenta no discurso dos clássicos enquanto uma prática progressista, comprometida com um projeto econômico mais justo e percolada por valores sociais-democratas. Ela toma partido e está disposta a lutar pelos seus valores: defende causas, formula estratégias e arregimenta aliados.

A estratégia geral tem a ver com certa orientação pedagógica que perpassaria tanto a prática do professor quanto o entendimento a respeito da aprendizagem. Isso não significa que tenha sido implementado um diagrama que enquadraria as concepções pedagógicas. Mas percebe-se como recomendação que aconteça o afastamento de procedimentos que ancoram o ensino a características aludidas às pedagogias tradicionais. O aluno em posição de passividade, a aula monólogo-expositiva, as avaliações burocráticas, os processos que se definem pela memorização... Enfim, esses são alguns atributos que foram – e permanecem sendo – denunciados e repelidos pela área. Já do ponto de vista prescritivo, não se pode identificar a presença de um caminho seguro e infalível cuja direção todos deveriam seguir. É fato que se observa uma simpatia quase que unânime a metodologias participativas e que atribuem centralidade à atividade discente. Vê-se, também, uma aderência às ciências educacionais, pelo menos na direção de acompanhar as conclusões realizadas pelas psicologias da aprendizagem para vertê-las à sala de aula. No entanto, penso que os clássicos se colocam ao lado de um pragmatismo pedagógico, para

o qual o trabalho do professor está à mercê das circunstâncias e diferenças encontradas nas escolas. Assim, não se tem – com a exceção de alguns elementos presentes em Livia de Oliveira – a pretensão de estabelecer leis e parâmetros de previsibilidade no exercício docente.

Ao colocar em relevo o *arquivo da docência geográfica*, não quero sinalizar que essa matéria seja aquilo que o ensino de Geografia melhor produziu. É algo fascinante, operacional e muito bem fundamentado. Porém, o que os mestres nos deixaram de mais relevante foi o movimento de fazer da nossa disciplina algo inquietante, dotando-a de impulsos criadores e autorais. É o motor filosófico/político/pedagógico que não nos move numa direção de adestramento da prática pedagógica, e sim com base num tipo peculiar de treinamento que habilita para pensar, divergir e inventar. Para seguir em frente e com a possibilidade de deixar para trás os próprios autores: ultrapassá-los. É o que Nietzsche, valendo-se do personagem-filósofo Zarathustra, ordenava que seus seguidores fizessem:

Agora vou só, discípulos meus! Que também vós partais, e sós! Assim quero eu. Deveras, aconselho-vos: parti para longe de mim e protegeí-vos contra Zarathustra! Melhor ainda: envergonhai-vos dele! Talvez vos tenha traído! Retribuí-se mal um professor permanecendo-se sempre aluno. Ordeno-vos, pois, a me esquecerdes e a vos encontrardes; e somente quando todos tiverdes renegado é que hei de querer retornar a vós (NIETZSCHE, 2014, p. 81-82).

Dito de outro modo: estar à altura dos clássicos do *arquivo geoescolar* é saber que, em momento oportuno, não seremos seus

leitores, não ficaremos presos às suas ideias, deixaremos enfim de ser alunos. Esses pensadores não colocaram à vida a serviço do ensino de Geografia com o intuito de serem venerados, pois bem sabiam que o mestre é aquele que contribui para que os aprendizes sigam caminho próprio. Concordariam eles com Rancière (2020, p. 44): “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazer com isso? E, assim, até o infinito”. Existe hora e lugar para render reverência aos textos canônicos; o respeito irrestrito tão particular aos estudantes-modelo certamente não condiz com o que aspiravam tais professores, que jamais objetivaram uma dominação teórica de timbre clerical.

Novamente Nietzsche, de novo através de Zarathustra, nos fala das três mutações do espírito: como ele se torna primeiro *camelo*, depois *leão* e, por fim, *criança*.

O camelo obedece, aceita transportar a carga de valores pelo deserto; assume o dever sujeitando-se à ideia de que nada mais precisa ser criado, de que apenas lhe cabe cumprir ordens. É um animal gregário e domesticado, que se sente feliz quando cumpre serviçalmente o seu dever. Ora, não é isso que se espera dos intelectuais, não foi esse espírito que encontramos nas ordens do dia de Delgado, Maurício, Lívia, José William e Nestor.

Ao contrário, eles foram leões nietzschianos. O leão não é um criador, ele não inventa coisa alguma: “ele quer tomar a liberdade como presa e ser senhor em seu próprio deserto” (NIETZSCHE, 2014, p. 35). Representa o espírito rebelde que se opõe brutalmente à moral servil. Diante dos deveres postos, ele lhes diz “Não”. E abre espaços lisos, destrói certezas. Despedaça. Cria liberdade. Foi o que os clássicos fizeram.

Todavia, diria Zaratustra, para o jogo da construção se exige potência criadora. Disso só a criança é capaz. Ela é “inocência, e esquecimento, um recomeço, um jogo, uma roda que gira a partir de si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim” (NIETZSCHE, 2014, p. 36). Voltar à infância, eis algo ao qual nossos mestres estavam afeiçoados. O princípio da infância está concatenado ao início permanente, à curiosidade, à alegria e à vitalidade. Instauração da meninice como força de vida que não concebe a criança como parte de uma etapa cronológica – a temporalidade de *chrónos* – mas que está desenvolvida ao lado de *kairós*, isto é, que oferece um tempo próprio de afetos e sentimentos, de imprevistos e exceções (KOHAN, 2019, p. 161-177; LARROSA, 2009, p. 103-104). Horizonte do eterno começo coexistente ao porvir e ao vir a ser. Sequência de novos começos, à maneira do carrossel.

Isso significou para os autores-chave a corajosa tarefa de relacionar o perspectivismo ao experimentalismo, pois para fabricar novas expressões é preciso adotar diferentes perspectivas, bem como fazer experimentos com o pensar. Não se contentaram em executar um ofício, de modo que os seus textos representaram um meio de expressar para onde poderia ir a Geografia escolar e faziam questão de convidar outros e outras para a caminhada, de partilhar reflexões e concepções tanto teórico-metodológicas quanto existenciais. Não foi à toa que os clássicos escreveram muito: tal qual Sócrates teria dito que uma vida não examinada não merece ser vida, então quem sabe se conclua que uma vida docente sem registro é uma oportunidade desperdiçada.

No que concerne à formação do professor de Geografia, não vale a pena se deslocar ao encontro desses ditos e escritos com a intenção de encontrar conteúdos de verdade; eles são “refratários à identificação e ao reconhecimento. A cada olhada, um rosto

diferente” (TADEU, 2002, p. 48-49). Tampouco será produtivo confrontar as teses de uns contra os outros, como se fosse possível hierarquizar saberes ou acoplá-los à uma linha evolutiva na qual o avanço iria se dando de maneira progressiva. As ideias mais recentes não são as melhores nem os textos antigos são atrasados. Não se trata de uma matéria de “atualização profissional”. E também não tem a ver com uma leitura doutrinária, de automática concordância. Talvez os fundamentos epistemológicos, as discussões didáticas e as estratégias de ensino e aprendizagem sejam parte daqueles pressupostos que menos importam. Isso porque, nos indica Larrosa (2009), nem sempre o mais interessante é aquilo que foi dito, por que foi dito e como foi dito. O que conta são questões como o modo de dizer, o regime de escrita e a modalidade de pensamento operadas pelo intelectual, pois são intenções que dão o que pensar, fazem associações inéditas, desacomodam objetos insuspeitos e produzem efeitos de sentido. Impulso que atua com outros impulsos e combina com outras forças, estabelecendo experiências.

A confirmação de que os clássicos não estariam impregnados de parâmetros de homogeneização da docência se manifesta no modo como eu consegui realizar as análises. Preliminarmente contrário àquelas definições de certo/errado, bom/mau e verdadeiro/falso incrustadas nos discursos educacionais, encontrei terreno fértil para estabelecer uma perspectiva que permitiu tatear deslocamentos e fabricar instrumentos destinados a “fazer aparecer objetos” (FOUCAULT, 2003, p. 229). Com essa expressão, não me refiro à possibilidade de desnudar uma verdade alojada sub-repticiamente, mas sim ao fato de que a partir do momento em que passei a olhá-los mais de perto eles passaram a ser e recriados por mim. Nesses relances, tanto me tornei parte das obras que estava analisando quanto elas passaram a ser modi-

ficadas pelas relações que foram sendo estabelecidas. Tanto eu quanto os mestres passamos a sair do que éramos para criarmos outros possíveis modos de ser. Ao ler os clássicos, constatei que eles não são o que são porque atenderam a padrões monolíticos; bem ao contrário, o estilo como problematizaram a Geografia escolar é o que nos permite, ainda hoje, “virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias” (CORAZZA, 2002, p. 118).

Utilização sem aproveitamento: é disso que se trata uma aproximação regimental e burocrática que faz uso de um autor como se ele fosse legislador. Lembro-me de Gilles Deleuze, que se valia de artifícios inventados por ele para ler os filósofos, de forma que no final das suas análises tinham-se emergidos novos métodos e tons. *Imaculada concepção*, dizia-nos ele: ao fazer um “filho pelas costas” nos clássicos, dava luz a um rebento monstruoso que era, concomitantemente, igual a e diferente do progenitor (DELEUZE, 2013). Embora os pensamentos continuassem os mesmos, eles recebiam uma roupagem desconcertante, corolário de reordenações subversivas. É essa perversidade que descentraliza a função-leitor e o propicia dizer coisas em nome próprio e experimentar intensidades. Grandes mestres nos liberam para rodopiá-los, acelerá-los, engendrando ações inesperadas, verdades provisórias e outras maneiras de percepção. Perscrutando a vida na companhia deles, não receberemos a chave de acesso ao mundo inteligível, pois sempre haverá a violência de um signo que nos força a pensar, que nos tira a paz (TADEU, 2002).

É um alento pensar que isso tenha sido possível a partir de um grupo de intelectuais do ensino de Geografia, porque isso sinaliza que essa linha é tão multifacetada quanto a concepção epistemológica que a abarca. Para um número não tão pequeno de pessoas, a inclinação natural que o pensamento geográfico possui

para absorver teorias de outros lugares, bem como sua incapacidade de edificar fronteiras acadêmicas, são particularidades que enfraquecem a constituição disciplinar. Ora, essa porosidade algo insaciável pode ser adjetivada como a grande força da Geografia, a qualidade que nos mantém unidos e nos faz ser o que somos enquanto pesquisadores e professores.

Hartshorne (1978) já indicava como elemento chave do método geográfico o objetivo de compreender a heterogeneidade dos fenômenos espaciais, pois a especificidade da Geografia reside na pretensão de abarcar uma multiplicidade de aspectos em suas inter-relações. Por causa desse pressuposto, espaços idênticos podem ser encarados por diferentes ângulos. Dado que em um só lugar estão materializadas inúmeras combinações e conexões com lugares pertos e/ou distantes, estudar o complexo total é impossível. Inevitavelmente o geógrafo terá que estabelecer princípios de seleção e criar abordagens potencialmente concatenadas ao estudo que pretende alavancar. Por qual razão não aconteceria o mesmo com o professor de Geografia? Não se trata de solipsismo ou relativismo, mas de propriedade epistemológica: multiplicação de olhares, desenvolvimento de implicações hipotéticas, acionamento de diferenças, reforço de encontros que vislumbram a vitalidade na docência, políticas de invenção de espaços outros no ensino e na aprendizagem.

É preciso recusar procedimentos balizados pelo projeto renovador alavancado sob a égide da Modernidade (GOMES, 1996). Por intermédio dos seus três princípios básicos – o caráter de ruptura, a imposição do novo e a pretensão de alcançar a totalidade – a tendência é que o leitor se aproxime da literatura *geopedagógica* com base numa noção de tempo cronológico, na qual os eventos vão sendo ordenados/determinados de modo causal e estariam,

como resultado, transcorrendo na esteira de um etapismo evolucionista onde o estágio de maior progresso é o ponto culminante. Nessa típica corrida de cancha reta, “tanto o ponto de partida, quanto o percurso, e mesmo o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis” (CORAZZA, 2002, p. 109). Uma leitura com essa pegada pode ser pernicioso ao ensino de Geografia, precisamente porque conduziria à conclusão de que estudos recentes são os mais avançados enquanto os antecedentes pouco têm a dizer, já que não estariam inteirados às pesquisas de ponta. A precaução a ser instituída quando estudamos os nossos clássicos se desenrola na destituição desses parâmetros, operando em direção oposta à crença de que o novo é mais legítimo. Não deve haver “nenhuma preocupação com o ponto de partida ou com o ponto de chegada. O que conta é o que se passa no meio. Sempre no meio” (TADEU, 2002, p. 52).

Apesar da pluralidade de deslocamentos estéticos e teórico-metodológicos, nada é realmente novo. E o velho nunca desaparece sem deixar vestígios. Existem correntes profundas que, independentemente da ondulação das marolas, permanecem ativamente uma contínua recapitulação do passado. Com os escribas esmiuçados neste livro não é diferente: eles, em menor ou maior volume, são transcendentais a um plano de organização discursiva; são implicados por uma *episteme*. Foucault (1999) a define como o conjunto de enunciados e princípios que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado. Conceito que diz respeito tanto ao arranjo discursivo que secciona os dizeres que são permitidos num campo de saberes quanto, outrossim, às categorias de definição do mundo. Pois bem: problematizando o ensino de Geografia à luz desse alicerce ao qual “cada discurso se endereça e cujo retorno ao mesmo tempo promete e desvia” (Foucault, 1999, p. 57), de onde procedem as *epistemes* que funda-

mentam as estratégias conceituais, metodológicas e pedagógicas subentendidas pelos clássicos? Que solo é este que os precede e lhes dá estabilidade epistemológica?

Para rastreamos as condições de possibilidade do pensamento geográfico escolar, uma espiada em dois fundamentos *geoescolares* pode confirmar a solidez paradigmática presente no ensino de Geografia, concomitantemente à percepção de que as discussões futuras perpassarão a gênese dessas ferramentas conceituais.

Precedentes epistemológicos

A verdade é que um estudo acerca da epistemologia da Geografia não pode prescindir da metafísica da natureza de Immanuel Kant. Não é pedantismo: sem a teoria do conhecimento kantiana talvez a gênese da Geografia na vertente científica seria inviável. E a Geografia escolar, por sua vez, não teria um pretexto plausível para subsistir enquanto disciplina escolar.

Para compreender até que ponto essa discussão nos interessa, é importante retornarmos ao conflito entre racionalismo e empirismo. Esquemáticamente, a tese racionalista indica que o conhecimento é adquirido mediante o uso intuitivo da razão, que ocorre sem ter em conta a experiência. Logo, a constituição verdadeira da natureza é engendrada pelas ideias, pela mente e pela inferência dedutiva (*a priori*), já que saberes provenientes da experiência não são confiáveis. O empirismo básico, por outro lado, baseia-se no postulado de que todo conhecimento depende da experiência sensorial e acontece após inferências causais elaboradas pela indução (*a posteriori*).

Principalmente a partir da Idade Moderna, o giro na teoria do conhecimento se desloca do racionalismo ao empirismo, com o seu ápice no projeto iluminista. Mas o dilema estava longe de ser solucionado. E Kant, embora encantado com o ceticismo empirista de David Hume, percebe que é necessário ir além dessa dicotomia. Ocupando-se da epistemologia, ele pergunta: “O que podemos e o que não podemos saber?”. Como resposta, ele conclui que, sim, o conhecimento é completamente subordinado aos sentidos, que são a fonte principal das ideias. Contudo, o acesso às coisas em si mesmas não é possível: existem limites no conhecimento.

Ao examinar os princípios da razão, Kant (1980) escreve que ela é capaz de muita coisa, mas não de tudo, porque – e essa é a virada fundamental – o acesso ao mundo depende de algumas condições prévias da cognição. Abordamos a natureza através de categorias, que forçam o mundo a responder a questões pré-formuladas pela mente; nessa relação entre sujeito e objeto, o objeto contribui com a construção do conhecimento e o sujeito, em contrapartida, contribui com a forma do objeto percebido. Por conseguinte, a concepção de objetividade certificada pelo empirismo deve ser reavaliada, haja visto que possuímos formas cognitivas prévias que influenciam nas características originárias dos objetos. Ao invés de serem conhecidos como o são, eles passam a ser *representados* enquanto fenômenos, isto é, tal qual se apresentam às condições cognitivas dos sujeitos.

Expondo a trajetória do conhecimento, a metafísica kantiana considera que diante de um objeto o sujeito passaria por três estágios. Primeiramente, a *sensação* das coisas: subordinada aos sentidos, trata-se de uma receptividade confusa. Depois acontece a *intuição*, que se refere à maneira como o objeto se apresen-

ta para a mente. Por último, o *entendimento*: ele é a faculdade da inteligência que tem o poder de representar os objetos sem a presença deles e, por meio do pensamento categórico, formular generalizações. Conceitos, portanto. Um conceito desempenha a função de marcador dos objetos extraídos das representações concretas; ele emparelha diversos objetos tal como uma coleção de marcas comuns, identificando-os analiticamente. E, embora não seja intelectualmente “puro” – depende de conteúdos concretos – corresponde ao andar mais elevado do pensamento, pois funciona como síntese unificadora da multiplicidade dada (HEIDEMANN, 2020).

Professor da cátedra de Geografia Física durante 40 anos (1756-1796) na Universidade de Königsberg, a maneira como Kant verteu esses pressupostos à análise da natureza não significou apenas condição de possibilidade conceitual para que o pensamento geográfico pudesse ser edificado epistemologicamente. Para além disso, as reflexões kantianas continuaram no bojo das categorias geográficas. Tomando por base as cinco teses sobre o espaço presentes na dissertação *Forma e princípios do mundo sensível e inteligível*, Kant (2005) indicava que a) o espaço não é abstraído da natureza e das sensações externas, mas vinculado aos esquemas mentais; b) o espaço é uma representação circundante, que depende da conexão entre os seus fenômenos; c) o espaço funciona como uma intuição que coordena a experiência; d) a grandeza espacial existe, mas o seu entendimento é relativo, ao invés de absoluto; e) o conceito de espaço é imaginário, mas o impacto na natureza é real: quem atribui às coisas externas os princípios de *analogia, causalidade, comparação, finalidade e necessidade* é o sujeito cognoscente. Face a essa inteligibilidade, caberia à Geografia compreender a multiplicidade do real com base em conceitos apriorísticos que foram talhados a partir de elementos empíricos.

Talvez isso tudo soe um tanto esotérico, mas a explicação fica menos enigmática quando concluímos que o que Kant queria dizer é que a metafísica da natureza comporta dois eixos centrais: um que trata das leis possíveis da realidade mediante o uso de conceitos e outro ancorado num dado particular. As características que identificamos na natureza, conseqüentemente, foram inferidas através de princípios internos dos analistas, ajuizados em termos de nexos teleológicos que a pensavam antes da observação propriamente dita. Ou seja: com elementos que se relacionam com o todo, que se direcionam para uma finalidade, que possuem leis gerais e que se vinculam umas às outras. Então, para o pesquisador, a tarefa deve ser a de partir dos dados particulares para encontrar o universal, na medida em que a Geografia pode ser entendida como meio-termo entre os conceitos e as intuições empíricas (VITTE, 2007).

Foi a partir dessa ideia de uma natureza geral, congregando diversas partes umas em relações às outras, que emergiria a *Naturphilosophie* tão cara à gênese da Geografia Moderna (MORAES, 1989). Alexander von Humboldt foi pioneiro justamente pela intenção de entrecruzar a descrição empírica com as ideias filosóficas kantianas, para que fosse possível explicar as conexões harmônicas unitárias a despeito da diversidade dos objetos. Através da sequência *observação – descrição – reflexão – teorização*, o objetivo foi o de evocar o “empírico racionado” para desvelar a unidade na diversidade, estabelecendo leis universais. Analogamente foi o caso de Karl Ritter, outra referência nos primórdios da Geografia explicativa: ao acoplar a fé pietista à metafísica kantiana, a natureza deveria ser entendida como uma obra divina edificada por Deus; como ela é dotada de uma finalidade definida de antemão pelo demiurgo, competiria ao acadêmico

encontrar as categorias universais responsáveis por fazer com que o mundo funcionasse harmonicamente e equilibradamente.

Coerente com a narrativa arrolada no livro do Gênesis, o olhar geográfico chancelado por Ritter entendia as relações no espaço tendo em mente as significações possíveis para a sociedade, haja visto que a Terra foi planejada para a espécie humana. Por ser o habitante planetário principal, ela serve como a medida a partir da qual o geógrafo irá selecionar aspectos relevantes ou não da superfície terrestre. Também foi o que Friedrich Ratzel procurou fazer: ao tematizar as relações que obstaculizariam ou impulsionariam as trocas possíveis entre os homens e o meio natural, o núcleo dos seus estudos estava voltado para a compreensão do domínio de contato entre os fenômenos naturais e sociais, conexão essa concebida mais como condicionamento do que determinismo rígido (MORAES, 1990).

Gomes (2017) aponta que a Escola Francesa de Geografia manteve a “descrição fundamentada”, a concepção de que haveria fundamentos interativos nos fenômenos observados, de jeito que eles ganhavam sentidos por estarem em conjunto. Vidal de la Blache defendia que a especificidade da Geografia residia na singularidade por meio da qual ela estudava a superfície da terra, considerando-a em conjunto, perseguindo a construção de leis gerais e verificando-as em diversos ambientes. Os fatos geográficos são tanto regidos por essas leis quanto modificados por diversas circunstâncias locais, que vão desde o solo, o clima e o relevo como, principalmente, pelas maneiras como homens e mulheres se emanciparam dessas condições e criaram gêneros de vida. E esses fatos não se dão isoladamente: combinam-se a influências contíguas e longínquas: cada área age sobre a vizinha e é influenciada por ela (LA BLACHE, 2012). Logo, conservou-se

ali a doutrina de Kant, no sentido de que o trabalho geográfico, embora abastecido com o concreto, deve ser guiado pelos instrumentos gerais das categorias do pensamento; isso significa encontrar na dimensão espacial múltiplas conexões a partir de um jogo de posições entre elementos variados. Com efeito, “aquilo que é recolhido pela observação deve ser organizado, colocado sobre um mesmo plano de análise e submetido ao trabalho do raciocínio” (GOMES, 2017, p. 56).

Com o passar do tempo, as pesquisas lablachianas foram sendo aperfeiçoadas, despontando um trabalho ao qual seguimos tributários. Esse método contemplaria seis itens: a) a articulação entre as partes e o todo da unidade terrestre; b) a exploração do binômio passado-presente à luz de comparações não só geográficas como históricas e culturais; c) a combinação dos trabalhos de campo com a pesquisa documental; d) a compreensão da natureza nos seus elementos estáticos e dinâmicos; e) o princípio da interdisciplinaridade; f) a estima aos clássicos da tradição germânica. Sintetizando esses pontos, não foi à toa que Ribeiro caracterizava a epistemologia geográfica vidaliana como

[...] um tipo original de *démarche* que, indo do território (em sua acepção mais física) ao homem e retornando ao território (já modificado), admite um triplo movimento, capaz de distinguir a Geografia das demais ciências: o epistemológico, concernente à relação homem-meio e seus desdobramentos; o histórico, atinente à transformação humana da natureza através da técnica e da cultura; e o político, incidindo nas disputas espaciais (RIBEIRO, 2012, p. 37).

Diante de uma formação discursiva interdisciplinar que não opôs a sociedade à natureza e que, bem ao contrário, destacou a paisagem enquanto substrato das técnicas e das dinâmicas na organização do espaço, Ribeiro (2012, p. 38) perspicazmente pergunta: “Atualmente, quem, em sã consciência, pretende explicar o mundo fora dessa perspectiva?”. Para esse autor, os movimentos epistemológicos doravante desenvolvidos da segunda metade do século XX em diante foram incapazes de romper com os propósitos teórico-metodológicos de Vidal – mesmo que tenham dificuldade para admitir.

E esse desenredo está longe de ser um demérito. Ele é o desfecho de uma tradição epistemológica por meio da qual a Geografia se transformaria em “uma forma autônoma de estruturar o pensamento, uma forma original de pensar” (GOMES, 2017, p. 21). Engana-se quem tenta explicá-la pela demarcação de um objeto próprio: ela se define pelo método de estudo, uma postura prévia que pretende entender como diferentes elementos se apresentam inter-relacionados em graus variáveis em cada lugar, mas também em conexão/combinção com outras áreas. Tendo como elo de ligação a significância que esses eventos possuem para nós, ela é inerentemente transversal, pois busca em outras matérias, como também no passado, explicações que se aproximem da concretude presente e que possam engendrar conceitos. Foi com essa conduta que emergiu a Geografia tantas vezes taxada pejorativamente como “tradicional” e que, em menor ou maior medida, nunca se afastou da pontaria dos clássicos. Delgado de Carvalho se notabilizou não só como conhecedor de epistemologia: a razão pela qual se pode estabelecê-lo na vanguarda do pensamento geográfico brasileiro se deve, efetivamente, à maneira inédita como ele coligou tal ótica à metodologia de ensino.

No entanto, diante de uma variedade de fenômenos singulares e incomensuráveis cujas características não poderemos estudar todas ao mesmo tempo, inevitavelmente o pesquisador deverá empreender preceitos de seleção. Como o método geográfico abrange uma complexidade de processos, ele se fará no interior de interpretações; por isso “o problema da seleção é de maior importância no que se refere aos fenômenos humanos, em virtude do número ilimitado de variações espaciais suscetíveis de ser observadas” (HARTSHORNE, 1978, p. 43). Admitamos que qualquer trabalho nessa linha possuirá pontos cegos. Exatamente por causa disso, é preciso fundamentar nossos princípios de seleção e sistematizações metodológicas, expondo-os com transparência e justificando o porquê de terem sido escolhidos.

Uma vez que os fenômenos geográficos não deixam de também ser criações da mente do pesquisador, a multiplicidade de relações existentes pode ser problematizada no bojo de inúmeros sistemas de referência. Uma organização espacial que se distinguirá pelos critérios que foram empregados. Não foi por acaso que, a partir de uma certa época, os olhares foram sendo desbloqueados e multiplicados. É daí que escolas germânicas e francesas passaram a se exercer numa continuidade descontinuada.

É o caso de Pierre George, esse autor esporadicamente referendado que muito influenciou o pensamento de outro dos nossos clássicos, o professor Maurício Silva Santos. Esse intelectual francês, expoente da chamada *Geografia Ativa*, não virou as costas para a tradição vidaliana, porém ensaiou maneiras de harmonizá-la com o marxismo (PEDROSA, 2013). Esse deslocamento foi feito quando George acrescentou à perspectiva regional temas até então pouco aventados, como o êxodo rural, a industrialização, as transformações técnicas na agricultura e a questão urbana.

Suas noções de sítio e situação não eram estranhas aos discípulos de La Blache. Porém, a maneira como George vertia a discussão econômica para o método geográfico se consubstanciou na principal característica da chamada Geografia social, porque seria através desse pressuposto que o espaço foi conjecturado enquanto produto do modo capitalista.

Essa concepção se desenrolava na direção de desvendar os mecanismos de produção e reprodução do capital que se realizavam espacialmente, substituindo o conceito vidaliano de gênero de vida pela ideia de divisão do trabalho (Verdi, 2020). Sendo a técnica o vetor de modelação da paisagem, o desenvolvimento assimétrico desse “instrumento de libertação das servidões” (GEORGE, 1980, p. 17) serviria como chave de leitura da desigualdade econômica e social das cidades, das regiões e dos países. O espaço geográfico apareceria assim como um espaço relativizado, que se amolda em função das técnicas, das estruturas socioeconômicas e dos sistemas de relações.

Examinando as relações entre sociedade e natureza por intermédio do materialismo histórico-dialético, a centralidade atribuída à economia não seria operacionalizada de forma politicamente descompromissada. Pierre George pretendia que a Geografia se colocasse como uma disciplina interessada na transformação social, contribuindo para o planejamento de políticas públicas que solucionassem os problemas decorrentes do capitalismo. Não apenas diagnosticar com neutralidade, e sim intervir racionalmente nas dinâmicas espaciais: o geógrafo é um profissional que deve se engajar na construção de uma realidade menos injusta e contraditória. Até então, ele havia estado a serviço de uma prática “estritamente explicativa, preservando-se de ser justificativa de uma política, de uma doutrina” (GEORGE, 1980, p. 11).

Procedendo de uma concepção contemplativa, esse profissional fazia pesquisas que se apresentavam como imagens instantâneas do mundo, sem discutir os paradoxos nem propor alternativas viáveis. Em certo momento, esse tipo de Geografia passou a ser insuficiente. Pierre George sublinha, entre vários acontecimentos, a revolução soviética, o mercado comum europeu, a descolonização, a velocidade dos transportes e o desenvolvimento da tecnologia como fatores que jogaram os analistas para dentro de um verdadeiro turbilhão; o geógrafo, assim, “não pode mais se contentar com um instantâneo que ele sabe ultrapassado no exato momento em que exprime a sua imagem” (GEORGE, 1980, p. 25).

Sob esse direcionamento, a Geografia Ativa nascia como uma resposta à extrema mobilidade das circunstâncias espaciotemporais. Assimilando a situação como “um conjunto de ações que se contrariam, se moderam ou se reforçam e sofrem os efeitos de acelerações, de freios ou de inibição por parte dos elementos duráveis do meio e das sequelas das situações anteriores” (GEORGE, 1980, p. 20), o geógrafo atenderia às seguintes missões: a) avaliar as necessidades da população e buscar a consolidação de políticas que assegurem essas necessidades; b) denunciar os mecanismos bloqueadores de uma estrutura social mais digna; c) indicar os remédios necessários a um problema espacial complexo, disponibilizando-os para os aparelhos administrativos; d) oferecer fórmulas de desenvolvimento, delimitando o possível e o impossível num dado prazo.

Malgrado o acréscimo dessas pautas, Pierre George se beneficiava de uma natureza disciplinar pretérita que autorizava que “um mesmo fenômeno pudesse ser bem convenientemente estudado em vários pontos diferentes” (GEORGE, 1980, p. 18-19). O raciocínio geográfico estava sendo modificado em termos de

substância, problema de pesquisa e procedimentos investigativos, mas, no que se referia ao método de abordagem do real que distinguia a Geografia de outras ciências, o ineditismo se mantinha.

E se manteve: o arsenal de guerra empreendido por Yves Lacoste – aluno e colaborador de George – alguns anos depois sinalizava um posicionamento político e um ativismo social que não encontramos postos de maneira tão militante na Geografia Ativa. Todavia, me parece um equívoco conjecturar que entre um e outro período tenha acontecido uma ruptura paradigmática. A instigante noção lacosteana de espacialidade diferencial possui semelhanças com o conceito de situação georgiano. Similarmente, as denúncias (feitas em *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*) de uma matéria subordinada ao aparelho de Estado, às forças armadas e às grandes corporações já tinham sido sinalizadas nas primeiras páginas de *A Geografia Ativa*. Até a enfadonha, apolítica e mnemônica “geografia dos professores” ironicamente caracterizada por Lacoste teria partido de alguns rastros cavados por Pierre George. Faço questão de pontuar esses elementos sem intenção de desqualificar quem quer que seja, mas com o fito de indicar a aderência desses autores-chave à *episteme* geográfica, que está fundamentada na lógica de valorizar as relações entre os lugares sem excluir desse raciocínio a posição categórica de quem as vê. Conclusão corroborada por Lacoste:

Para aquilo que parece ser um mesmo problema, um mesmo fenômeno, as referências que se tem feito ao espaço podem ser múltiplas, corresponder a configurações muito diversas, incidir sobre extensões reduzidas ou se ampliar ao conjunto do planeta. Do mesmo modo que se pode dar conta de um acontecimento ou de uma situação de maneira extremamente diferente, se não contraditória, da

mesma maneira a análise geográfica será muito diferente e fará aparecer causalidades muito dissemelhantes conforme se refira a espaços restritos ou a vastos territórios e segundo a diversidade das configurações espaciais que se objetiva alcançar. Conforme se haja escolhido tal ou qual referência espacial, tal jogo de forças será ocultado, deformado e um outro parecerá predominante. Importa, pois, provar a vigilância e o método na escolha das representações espaciais, pois se algumas são esclarecedoras outras são mistificantes (LACOSTE, 1985, p. 15-16).

Segundo esse panorama, a perspectiva crítica que foi ensaiada no ensino de Geografia por Maurício Silva Santos e intensificada nos textos de José William Vesentini pode ser compreendida enquanto resposta a realidades que estavam em transformação e para as quais os instrumentos conceituais antigos não davam mais conta apropriadamente. Claro, considerando as teorias como “caixas de ferramentas”, elas se provam ou não válidas se permitem apreender mais ou menos eficazmente o mundo (LACOSTE, 1985). Não sendo eternas nem feitas no céu, porque o mundo muda e aqueles que o constroem também, elas estão à mercê de recondicionamentos, calibrações e exclusão/inserção de outros ângulos de análise. Para a Geografia, essa disciplina endossada por uma “forma de conhecer” que se dispõe a expressar cientificamente a variabilidade dos lugares com base nas conexões (HARTSHORNE, 1978), foi um movimento natural a agregação de outros temas à problemática do espaço. E nas últimas cinco ou seis décadas caminhos investigativos não faltaram: conjecturar espaços intermediados pela política, pela economia e pela cultura foram alguns deles. Conjurá-los à luz da estética e das artes (vide Nestor André Kaercher) foram outros. Ainda bem.

É como parte desse contexto que podemos escrutinizar as proposições de Livia de Oliveira. A apregoada Nova Geografia pretendia colocar-se na esteira do espetacular desenvolvimento da tecnologia, da informática, da eletrônica e da ciência que se deu na segunda metade do século XX. Tratava-se de vazar tais recursos para o trabalho geográfico com o intuito de torná-lo moderno e operacional – algo não muito diferente, aliás, do que se ambicionava na Geografia Ativa. Contudo, parece que o mais importante era acoplar o pensamento geográfico ao neopositivismo, no sentido de que haveriam leis subjacentes aos objetos espaciais que deveriam ser apreendidas para melhor intervenção nesses sistemas. Poder-se-ia construir modelos de previsão subordinados ao planejamento e ao controle, perspectivando saberes utilitários e instrumentais. Dentro desse paradigma, as técnicas estatísticas, a pesquisa quantitativa e a linguagem matemática foram conhecimentos de vital importância, sobrepujando o olhar idiográfico em favor do nomotético. Sendo então uma disciplina objetiva, neutra e precisa no que tange ao tratamento de dados, a Geografia se transformaria na Ciência do Espaço.

Não surpreende que tal espírito tenha escoado para o ensino, cuja organização deveria doravante dar-se enquanto pesquisa aplicada. Através de modelos pedagógicos retroalimentados pelas ciências básicas, o ensino e a aprendizagem poderiam ser aferidos, verificados e diagnosticados, engendrando uma educação eficiente e controlada. Ainda que Livia tenha se aproximado da fenomenologia e da Geografia cultural, não podemos olvidar o fato de que, no que diz respeito ao ensino, a sua abordagem teve um timbre concatenado às premissas daquele neopositivismo que tão caro foi à Nova Geografia.

Assim como a intenção da Nova Geografia foi a de fundamentar-se em fatos suscetíveis de controle científico, o projeto das ciências educacionais no qual Livia se inspirou era o possibilitar a construção de leis pedagógicas a partir da matematização e da quantificação dos fenômenos escolares, assentando-se em testes levados a cabo pelas psicologias experimentais. Isso significava a procura de uma base científica que validasse as teorias da aprendizagem, que deveriam ser chanceladas por práticas generalizáveis cuja extração adveio de comportamentos mensuráveis e observáveis. E o professor equiparar-se-ia a um perito, já que executaria ações calculadas decorrentes de experimentações controladas (TARDIF, 2010).

Entretanto, como apontado por um dos expoentes da escola teórica brasileira, “o modelo, na verdade, sempre existe em nossa mente, filtrado pelos nossos conceitos e preconceitos, ainda que a gente não queira ou não admita” (FAISSOL, 1989, p. 28). A imparcialidade do observador não existe. Afora a pretensa impessoalidade do método clínico piagetiano, é importante lembrar que o biólogo suíço era, antes de qualquer coisa, herdeiro do racionalismo kantiano: tanto para Piaget quanto para Kant haveriam categorias do pensamento graças às quais organizamos os dados da experiência; ambos refutaram o racionalismo e o empirismo, considerando que a estruturação do conhecimento é o corolário provisório da interação entre sujeito e objeto. Com efeito, os estudos de Livia de Oliveira foram afluentes de uma perspectiva epistemológica da qual a Geografia e a própria Pedagogia se valeram. E se valem.

Essa Geografia jocosamente carimbada como tradicional, à qual imputamos as principais chagas da nossa disciplina, constitui na verdade o centro a partir do qual os clássicos operaciona-

lizaram o chamado raciocínio geográfico, essa pergunta original que nos leva a conectar elementos diversos num plano de conjunto, que nos provoca a tomar o ato de ver como algo subordinado a escolhas, a critérios, a condições, a leituras de mundo. E esse “raciocínio que valoriza posições e relações entre lugares vem sendo aquilo que funda e dá qualidade à Geografia” (GOMES, 2017, p. 101). Se isso significa ser “tradicional”, então somos mais tradicionais do que nunca.

Precedentes pedagógicos

A origem, o marco inicial identificado como o primeiro de todos: isso não existe. Mas, contraditoriamente, ninguém parte do zero. Em vista desse paradoxo, existem coexistências entre o passado, o presente e o futuro quando pensamos no terreno das teorias educacionais, onde as novidades comumente se conjugam às práticas triviais. Perseveram princípios articuladores que malgrado tenham se modificado em forma e ordenação, notabilizam-se pela plasticidade das suas diretrizes, pela amplitude das suas linhas de força. Natureza metamorfoseada, essência mantida: essa seria a bifurcação fundamental.

Da mesma maneira que Kant aparelhou discursivamente a ciência geográfica para a posterioridade, o pensamento filosófico-educacional de John Dewey sobressai-se na ancoragem dos processos de ensinar e aprender Geografia. Ele pode ser apontado como o “clássico dos clássicos”, e isso não apenas pelas alusões elogiosas à sua obra – algo marcante em Delgado, Maurício e Livia –, mas principalmente pela magnitude de pressupostos que transpassaram os limites de concepções carimbadas como liberais, libertárias, conservadoras, tecnicistas, etc.

Segundo o estudo preliminar à *Democracia e Educação*, o pensamento educacional do renomado filósofo estadunidense esteve assentado em cinco preceitos: o *pragmatismo*, o *experimentalismo*, a *continuidade*, a *práxis* e a *reformulação da escola tradicional* (VAN ACKER, 1979). Não à toa, disposições estruturantes para os mestres da Geografia escolar. Concerne a nós vasculhá-las.

Para entendermos em que sentido a tradição pragmática exerceu significativa influência nos desdobramentos pedagógicos, é preciso levar em conta como esse princípio filosófico se define como uma interpretação do mundo à luz da ideia de que a realidade social é o produto de acontecimentos dinâmicos e que se transformam reciprocamente. Essa premissa se diferencia tanto daquele racionalismo independente dos sentidos quanto do empirismo que trata a realidade como única “fonte de dados”. Para Dewey, o saber verdadeiro não deve ser extraído nem da esfera filosófica nem de hábitos rotineiros, mas de arquiteturas teóricas que se medem pelas consequências geradas no entorno, pelo alcance prático que possuem na vida das pessoas. A regra pragmática refuta a pureza dos conceitos, que daí devem provar-se válidos e significativos no interior das práticas, sem as quais de nada valem; não há dualidades exterior-interior e sujeito-objeto, pois o conhecimento não é uma questão contemplativa que possa ser desenvolvida alheiamente à experiência: ele é adaptativo e busca superar conflitos. Quando sabemos que as nossas ideias funcionam? Simples: se perante os acontecimentos elas aparecem como guias para a ação, propiciando a intervenção nos fenômenos.

Dewey se colocava na antípoda do parecer de que haveria a “pedra filosofal intelectual”, uma doutrina absoluta e universalmente generalizável cuja qualidade se mostraria indiscutível a despeito de qualquer contexto (DEWEY, 1980a). É o oposto: o arca-

bouço intelectual jamais deve ser tomado isoladamente, mas colocado no bojo de uma função e no contexto de um propósito. Não há a essência das essências: as consequências se diferem cada uma em sua consequência, a autenticação de um significado depende do sentido que ele traz, da aplicação que ele consegue desempenhar e da sua serventia no seio de uma comunidade partilhada. Até quando? Isso é a vida quem irá dizer. Para o pragmatismo as teorias são automoventes, pois as condições tencionam-nas; seus alcances passam pelo crivo da verificação experimental no próprio processo de aplicação. Por isso, precisam ser administradas, combinadas e manipuladas, introduzindo-as em novas circunstâncias que, conseqüentemente, gerarão novas teorias (CUNHA, 2011).

Distante tanto do essencialismo e da metafísica quanto da pretensão de fazer da linguagem uma prática límpida e transparente, a abordagem pragmática entende que a Filosofia deve incorporar aos seus esquemas regras de ação social, incluindo o princípio da interação. Visto que a significação conceitual depende do lugar onde ela ocorre, ela nunca conseguirá ser isolada, distinta e autossuficiente (como aventou Descartes). Pelo contrário: os conceitos bons são aqueles que foram feitos por meio de seus usos e não na esteira da contemplação intelectual, foram, enfim, aqueles chancelados através da forma como deram certo. Dewey não quis a) encapsular a experiência; b) fazer uma homologia entre as palavras e a realidade social; c) descrever a vida como ela é. Produzir ações e mensurar seus efeitos: é disso que se trata o pragmatismo. A determinação da verdade “não pode ser entendida como a elaboração de um gráfico de valores classificados em ordem hierárquica, dos mais elevados para os mais baixos. Deve ser feita, e feita repetidas vezes, em termos de condições de

situações concretas, à medida que estas surgem” (DEWEY, 1980b, p. 241).

Estando mais interessado nas consequências concretas da experiência do que em criar uma doutrina para dela ser o sumo pontífice, Dewey recusa não só o idealismo, como também o fatalismo behaviorista. Julgando-se uma ideia pelos efeitos produzidos na experiência, a atividade filosófica se aproxima do trabalho laboratorial, fazendo com que o pensamento coincida com o cotidiano, posto que as hipóteses devem ser verificadas empiricamente e construídas em função dos resultados averiguados (CUNHA, 2011). Não existem verdades absolutas, já que a vida é uma experiência e as escolhas são contingentes, semelhantes às ações realizadas em um laboratório.

Em que momento o pragmatismo de John Dewey se articula às concepções pedagógicas? Resposta direta: por intermédio da noção de *experiência*. Para entendermos em que aspecto esse conceito-chave foi revolucionário na tradição pedagógica moderna, é preciso que retomemos o nexo entre o nascimento da Filosofia com a emergência da instituição escolar.

Em tempos de redefinição econômica, política e cultural, a Filosofia nasce na Grécia Antiga como uma tentativa de ora explicar as mudanças em curso, ora de bloqueá-las para proteger o *status quo*. O lado bom foi o de entender os mistérios do cosmos sem fazer alusão às forças sobrenaturais. Mas teve um lado que não se pode ignorar: os primeiros filósofos eram herdeiros da classe de sacerdotes pertencente à oligarquia dominante. Essa condição pretérita justifica alguns elementos da tradição filosófica ocidental, particularmente aqueles ancorados na divisão do mundo em dois andares: o inferior (mutável, enganoso, ruim, material, empírico, sensível) e o superior (estável, verdadeiro,

bom, racional, ideal, essencial, puro). A Filosofia se desenvolveu como um saber teórico e contemplativo que, de forma elitista, observa a distância para, através de leis de inteligibilidade, produzir interpretações últimas sobre as realidades.

E será por intermédio dessa concepção que a escola foi criada e aperfeiçoada. Dewey (1979) nos fala de três fatores históricos preponderantes.

Primeiramente, as distinções educacionais remetem à estratificação social corrente nas sociedades helênicas: de teor estamental, estava dividida entre a classe dirigente, a classe trabalhadora e a classe dos escravos. Na questão educativa, isso se desdobrava na correspondente designação de profissões liberais para o grupo dominante e, por outro lado, na ocupação de atividades servis ou utilitárias por parte dos setores subordinados social e politicamente. Eis aí a origem da dualidade em que certos trabalhos são privilegiados em detrimento dos outros.

De modo análogo, a ordenação dos saberes empreendida pela Filosofia Antiga conduziria ao menosprezo por atividades manuais. Uma premissa do helenismo que foi redescoberta (e reforçada) durante o Renascimento: o humanismo preconizava que as letras, as artes, a literatura e as ciências eram superiores às práticas laborais cotidianas.

Por último, há que se destacar a emergência do pensamento filosófico moderno sob a égide do cogito cartesiano. Tal grade de inteligibilidade estava baseada num comportamento individualista, no qual o acesso ao conhecimento racional deveria dar-se no bojo das oposições sujeito/objeto espírito/matéria, natureza/cultura e corpo/mente.

Sob essas condições de possibilidade, a escola vem sendo tudo, menos democrática. Ao pensar a criança com o intento de

“suprir o que falta”, a formação dela seria delineada para fins futuros e subordinada aos interesses de determinada sociedade: às elites, um tipo de preparação; aos trabalhadores, outro. Logo, uma juventude enquadrada por propósitos alheios aos seus interesses. Herdeira da aristocracia grega e do inatismo platônico, essa escola presumia que as faculdades do pensamento eram originais a cada indivíduo e estavam prontas: bastava aperfeiçoar as aptidões preexistentes através de treinamento (DEWEY, 1979). Porém, essa “natureza inata” era identificada através de olhares enviesados por aspectos culturais, políticos e econômicos, mantendo-se a conservação das classes sociais.

E quando se tentou reformular as instituições educacionais tomando os pressupostos da revolução científica, os impactos pedagógicos não se fizeram menos nefastos. Isso porque a concepção inatista seria substituída pela ideia de que as estruturas cognitivas seriam desenvolvidas via atividades associacionistas, isto é, introduzindo os conteúdos do exterior para o interior. Sob esse enfoque, tanto as condições ambientais quanto a ação do professor foram alçados ao lugar mais importante da cena pedagógica, pois seriam eles os estimuladores da aprendizagem. Em contrapartida, caberia aos estudantes aceitarem o papel de meros receptáculos.

Recapitular essa discussão é fundamental para entender como a noção de experiência foi anunciada pelo filósofo e, décadas depois, operacionalizada pelos clássicos do ensino de Geografia.

Para Dewey, um ponto de partida era inegociável: “educar não é desdobrar faculdades latentes na direção de fins predefinidos; tampouco é imprimir dados do mundo exterior no espírito. Educação não significa adequar mecanicamente o aprendiz às necessidades funcionais da ordem social e nem o submeter a con-

teúdos sem nexos com o momento atual” (CUNHA, 2011, p. 54). Justamente o oposto do que vinha sendo feito...

E, antes de qualquer coisa, o primordial era especificar a experiência. Conceito demarcado nos basilares *Experiência e natureza* e *Democracia e educação*, ele é levantado em oposição tanto ao pensamento empirista quanto à tradição cartesiana. Pode ser perspectivada enquanto:

a) uma atividade que não acontece nem *a priori* nem *a posteriori*. Ela se dá na relação entre o ser vivo e o entorno social, cultural e natural. Estando vivos, experimentamos. Adaptando-nos aos ambientes, vivemos. Uma relação bidirecional, imanente, retroalimentada. O mundo que nos transforma passa, a partir da experiência, a ser por nós transformado. Com efeito, a “adaptação ao meio não significa a sua aceitação passiva, mas uma atividade pela qual as mudanças do ambiente sigam determinada direção” (PARRAVICINI, 2017, p. 49);

b) um equilíbrio provisório e precário dos indivíduos com o seu meio. A mudança é incessante e os desafios permanentes. O que vale hoje pode não valer amanhã. Felizmente, possuímos um repositório plástico, ativo e flexível que se modifica em função dos estímulos, obstáculos e condições que as circunstâncias vão nos impondo contingencialmente. Temos como essência a “aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isso significa poder modificar os atos tentos em vista os resultados de fatores anteriores, o poder de desenvolver atitudes mentais” (DEWEY, 1979, p. 47);

c) uma projeção ao futuro. Ainda que sejamos resultados de eventos anteriores, as decisões tomadas estão voltadas para possibilidades posteriores; estamos ininterruptamente voltados para frente, mesmo quando olhamos para trás.

Expandir a potência do pensamento

Esboçando o futuro, ativamos processos como os de antecipação, projeção e perspectivação, interagindo com o mundo em virtude de determinados fins;

d) uma constante interação. Não só os sujeitos estão no mundo, como eles são este mundo, edificando-o conforme metas e interesses. Em meio a associações múltiplas e complexas com o mundo social e natural, uma pluralidade de relações vai acontecendo e, com isso, o sujeito transforma o objeto ao mesmo tempo em que esse o transforma. Não existiria nem uma razão eterna que se assenhora dos dados sensíveis nem, tampouco, sensações isoladas das categorias cognitivas. A sensibilidade e o pensamento são funções diferentes que pertencem a um único e continuado processo, o da experiência;

e) um projeto a ser verificado caso a caso e dia a dia. Enquanto algumas ações são insignificantes, outras controlam o espaço circundante, obrigando-o a se metamorfosear. O agente faz da vivência uma espécie de laboratório onde ocorrem apostas, previsões e mudanças de abordagem, pois é próprio da inteligência identificar os indícios e as respostas que o entorno lhe oferece para construir planos de ação.

Em outras palavras, a originalidade do conceito de John Dewey está em romper com duas tradições majoritárias e refutá-las com base no pragmatismo. A experiência será compreendida como uma operação monista na qual a mente, o corpo e o mundo não são entidades separadas, mas seres que se relacionam entre si através de mediações e interações. E o conhecimento não será aferido no seio do idealismo, mas pelos efeitos causados no ambiente e na própria experiência – o pensamento a serviço de fins práticos. Nesses termos, homens e mulheres não serão conjecturados como estivessem acima do mundo ou como se fossem joguetes de um plano maior. Eles formam uma *continuidade* física, psicofísica, social e mental com as outras formas de vida. Noção

importante, dado que para a existência manter-se efetivamente viva é preciso um esforço contínuo de adaptação ao meio ambiente, para que esse processo aconteça é necessário que a ação se desenrole o tempo inteiro. O organismo tem que ser operante, não lhe é permitido que se restrinja a um papel de inércia. Bem ao contrário: “É da própria essência da vida a luta para se continuar a viver. Uma vez que esta renovação só pode ser assegurada por meio de constante renovação, é a vida um processo de autorrenovação” (DEWEY, 1979, p. 10).

Cunha (2011) conclui que o termo continuidade concerne à interação existente entre o caráter biológico e a natureza cultural do ser humano; biologicamente, o sujeito é moldado pelo meio e deve acomodar-se às suas exigências; porém a cultura bloqueia parcialmente as injunções ambientais e as adequa a necessidades específicas. As relações dos indivíduos com o meio físico e social são constantes e obrigatórias, afinal “para que a vida tenha continuidade é preciso que os seres vivos readaptem continuamente o ambiente de acordo com as peculiaridades deles próprios” (CUNHA, 2011, p. 40).

Dewey (1980c) indica que a continuidade entre sociedade e natureza deve ser apreendida no contexto da *ambiência*. Com essa definição, ele se referia ao produto efêmero que foi constituído pela série de ações mútuas entre a realidade, a sociedade e o indivíduo. *Ambiência* seria o palco de ações efetuadas e consequências sofridas no seio de ações recíprocas. A manutenção da vida se dá nesse cenário complexo que não nos dá descanso, mas pausas para reflexão e remodelação dos planejamentos anteriores.

Acoplando o pragmatismo às noções de experiência e continuidade, a construção do conhecimento deve se dar na esteira da *práxis*. Isso significa conduzir o método à esfera de testes em-

píricos, potencializando em ato as teorias. Para atestar o valor de um conhecimento, deve-se passá-lo pelo crivo de duas perguntas peremptórias (DEWEY, 1980a). Primeira delas: ele consegue tornar as experiências mais significativas, lúcidas e frutíferas para as pessoas? Segunda pergunta: esse conhecimento enriquece em termos utilitários as atividades práticas? Caso os retornos sejam negativos, deve-se reformulá-los, repensá-los ou, quiçá, abandoná-los. Como resultado, a tarefa do cientista é a de “convencer os outros não pela plausibilidade de suas definições e pela força de sua dialética, e sim pondo diante deles o curso explicitado das pesquisas, das ações e das conclusões, em consequência das quais foram efetuadas determinadas descobertas” (DEWEY, 1980a, p. 22).

Alavancado pela incorporação da teoria à prática, o intelectual perspectivado pela práxis deweyana não se notabiliza pela habilidade de fazer experimentos e lançar conceitos em inéditas situações. Abertura para observar, ponderar e transformar, instituindo problemas novos no lugar dos velhos e reescrevendo impasses que pareciam solucionados. Atentemos, aliás, para o jeito como a palavra “problema” é operacionalizado no vocabulário de Dewey: um problema não é uma tarefa a ser resolvida, mas a transformação ocorrida numa situação por intermédio de uma questão bem colocada. Como algum processo foi concebido? Em quais condições ele passou a ser considerado como problemático? Quais dados serão selecionados? Que sugestões serão levadas em conta e quais serão deixadas de lado? Quais hipóteses são relevantes ou não? Resolver um problema se configura em função de princípios de ação, fornecendo asserções com base nos efeitos concretos em situações particulares.

Vê-se que caberia a práxis resolver situações perplexas da experiência, definindo problemas, formando linhas de ação e

experimentando hipóteses solucionadoras. Inclusive, é nessa direção que Dewey defendia que a Filosofia era a Teoria Geral da Educação, dado que tanto uma quanto a outra estariam alicerçadas na formação do pensamento reflexivo. Sobre esse, Van Acker (1979, p. 20) o organiza em cinco fases, embora tal sucessão não se dê rigidamente:

1) situação difícil ou perplexa; 2) definição da natureza do problema; 3) sugestão de ideias como hipóteses de soluções; 4) verificação lógica ou raciocinativa (isto é, por ação interior de pensamento ou imaginação) da consistência ou coerência das ideias ou hipóteses com os dados do problema, de modo a eliminar as incompatíveis e selecionar a única coerente; 5) verificação experimental (ou seja, por ação exterior) da única hipótese compatível.

Por óbvio, essa arquitetura teórico-metodológica estava voltada sobretudo para a *reformulação da escola tradicional*, pretendendo substituí-la por uma série de estratégias que, nas primeiras décadas do século XX, passariam a ser reconhecidas pelo nome de Escola Nova. Para John Dewey, a questão educacional foi ponto de partida e de chegada.

Ponto de partida: abandonar os traços remanescentes do método escolástico, que estava ancorado no parecer de que os conhecimentos estavam prontos para serem transmitidos às novas gerações (DEWEY, 1979). Escola separada da vida, como se o mundo estivesse aí tal como está desde sempre e não houvesse necessidade de transformá-lo. O que importava era um acúmulo de informações do passado sem que houvesse conexão com os interesses de quem aprende. Balizada pela disciplina, pelo controle,

pela lei e pela ordem, a pedra de toque era a consecução de atividades rotineiras, tratando ora os alunos como seres incompletos aos quais o preenchimento deveria ser realizado, ora no sentido de desdobrar forças latentes internas. Produziu-se uma instituição cujo fim era a manutenção de si mesma, “um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade” (TEIXEIRA, 1980, p. 119). Lá, obrigava-se as crianças a deveres insípidos e contraproducentes que se assemelhavam mais a treinamentos mecânicos do que a processos de aprendizagem. Informações livrescas, passíveis de memorização. Segregadas da vida, antípodas à experiência.

Ponto de chegada: alavancar uma escola nova, cuja premissa será a reconstrução da experiência. Para tanto, esse processo educativo precisa estar direcionado por três questões norteadoras: como se aprende, como o que se aprende pode enriquecer a vida e o que constitui uma vida melhor (TEIXEIRA, 1980; DEWEY, 1979; CUNHA, 2011).

Como aprendemos? Através da ação, valendo-se do conhecimento para reorganizá-la. Só se aprende o que se pratica; porém é preciso que se queira aprender. E isso demanda interesse. O que Dewey coloca é que a aprendizagem acontece em situações reais, mediante problemas presentes na própria vida. “Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as de fora da escola” (TEIXEIRA, 1980, p. 130). Integrando as disciplinas escolares às experiências cotidianas, o interesse pelos conteúdos irá naturalmente acontecer, pois os estudantes percebem a função daquilo que estão aprendendo no seio de uma estrutura social.

Como o que aprendemos pode enriquecer a vida? Se considerarmos que a educação não é preparação para a vida e sim a própria vida, o currículo deve organizar-se como uma sucessão

de experiências, oportunizando continuidade de ações entre o dia a dia e as matérias científicas. Modo de se fazer: introduzir as atividades intelectuais no bojo da resolução de problemas. A aprendizagem se transforma em uma atividade criadora que reconstrói a experiência e a escola, por sua vez, constitui-se como campo de experimentação das formulações teóricas, doravante demonstradas em situações práticas. É a atividade experimental como correia de transmissão, com o pensamento reflexivo cumprindo uma função instrumental. Lançado numa circunstância desafiante, o ato de pensar do educando se inicia pela experiência, que o leva a fazer algo para lograr êxito em tal situação. Nessa relação, sujeito e objeto são alterados qualitativamente. Com efeito, “ao ensinar, o professor não deve nunca dispensar a experiência pessoal e direta dos alunos com o assunto em questão: deve dar a eles algo para fazer e não algo para aprender” (CUNHA, 2011, p. 56).

Por fim, o que constitui uma vida melhor? Levando em conta tanto o caráter operante do conhecimento arrolado pelo pragmatismo quanto a convicção de que a experiência se efetiva no meio social, a vida é mais rica e mais bela quando está em constante ampliação, expandindo os conteúdos da experiência, alargando os sentidos... Orientação voltada para o desenvolvimento máximo da nossa existência, conjuntamente ao momento em que tomamos consciência dessas mudanças, desse estado indeterminado em que consiste a precária e movente essência humana.

Pois bem: essa exposição sinóptica do escritor de *Vida e educação* não veio para lhe pagar tributo. Como se fosse necessário: para muitos, Dewey foi o principal nome da Filosofia ocidental no final do século XIX. Tampouco serviu para trazer à tona uma figura cuja recepção no Brasil teria sido irrelevante. É o oposto: ele foi autor de cabeceira de vultos como o político Rui Barbosa, o

psicólogo Lourenço Filho e o pedagogo Anísio Teixeira. Então, se não foi questão de enaltecer uma obra obscura, nem de difundir-la onde poucos a conhecem, qual foi a razão de investir nesse olhar? Ora, digamos que tem a ver com uma precedência pedagógica que vem sendo inestimável para o ensino de Geografia.

Não se deve olvidar que John Dewey é o intelectual de referência da Escola Nova, sendo que em específico no Brasil os seus princípios teórico-metodológicos formaram a base do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, provavelmente o documento mais importante da história da educação nacional. E Delgado de Carvalho e Maurício Silva Santos foram, antes de qualquer coisa, escolanovistas. O primeiro – signatário, diga-se de passagem, do célebre texto – procurou alinhar as diretrizes pedagógicas às concepções do filósofo estadunidense, especialmente no sentido de enfraquecer metodologias de ensino que preponderavam na Geografia escolar, como a nomenclatura e o enciclopedismo. Já o professor Maurício, do ponto de vista da didática, foi além de Delgado: embora tenha sido um leitor atento da sua obra, percebeu que faltava algo no tocante à teoria de conhecimento. A obra de Dewey, nesse sentido, encaixou-se tanto às premissas da Escola Nova quanto aos pressupostos da Geografia Moderna. Digamos que os textos delgadianos serviram como elementos de ruptura ou cartas de intenções, enquanto a perspectiva de Maurício Silva Santos mostrava que aquele movimento de fato poderia ser feito na prática – basta ver os exemplos presentes nas suas apostilas de curso, bem como em alguns artigos.

Por outro lado, não foi só pelo conceito de experiência que John Dewey foi o pedagogo norteador dos primeiros clássicos. A Geografia escolar esteve no seu radar, e não apenas naquele elementar capítulo de *Democracia e educação*, “A significação da

geografia e da história”. Lembremos que anteriormente o próprio já lamentava, na *Teoria da Vida Moral* (DEWEY, 1980b, p. 188), a quebra de expectativa causada pela Geografia ao público discente. Incomodava-o que “as crianças começam o estudo da Geografia como um interesse social tão forte que chega a ser altamente romântico”. Mas, em contrapartida, os professores “dão-lhes, em troca do que imaginavam, definições e classificações abstratas ou, o que é igualmente desencorajador, simples fatos físicos, formas da terra e das águas, estrutura dos continentes, etc.”. Por conseguinte, “como estranhar que as crianças tenham tão pouco interesse no estudo? Elas não o têm, porque não foram solicitadas no que lhes era familiar, mas atiradas para um mundo abstrato de definições e classificações”.

Indicando que a repulsa das crianças pela Geografia escolar se devia à impessoalidade e à abstração por meio das quais ela lhes era apresentada, oportunidades vinham sendo desperdiçadas, justamente porque essa matéria poderia ser uma das mais relevantes na escola. Afinal, a criança já vivencia (e faz) Geografia desde “as relações com a sua casa, com os seus movimentos corporais, com seus amigos” (DEWEY, 1979, p. 203). Nesse sentido, o professor pode impulsionar a aprendizagem partindo dessas características e necessidades que já são experiências, sem distinção entre sociedade e meio, pois “a morada do homem é a natureza” (DEWEY, 1979, p. 314). O autor sinalizava duas prerrogativas que hoje nos são obrigatórias: problematizar a realidade próxima e recompor a integralidade da Geografia, que já naquela época era criticada pela presença de dicotomias bloqueadoras.

John Dewey foi o educador essencial porque, além de incríveis *insights*, também se preocupou com o ensino da Geografia.

Lívia de Oliveira estudou pormenorizadamente o pensamento deweyano, fazendo questão de destacar esse passado em diversas entrevistas. Mas ela nunca escondeu que o seu mestre foi Jean Piaget. Felizmente, uma relação filosófica de compatibilidade; como, igualmente, de continuidade epistemológica. Ambos refutaram veementemente as tradições racionalistas e empiristas, reiterando que o conhecimento ocorre através de ações interativas e recíprocas. E Piaget teve como condição de possibilidade para os seus ensaios as noções de Dewey a respeito da experiência, verificando-as por meio do método clínico. Quando lembramos que Dewey inferia que “aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas nos fazem, e que essa mudança feita pela ação se reflete em mudança operada em nós” (DEWEY, 1979, p. 152-153), não há como não remeter tal citação a conceitos-chave do vocabulário piagetiano, como os de assimilação, acomodação, equilíbrio e tomada de consciência.

Entusiasta do “aprender a aprender”, José William Vesentini bebeu indiretamente na fonte deweyana, acoplando-se a uma tradição que projetava o espaço escolar como uma comunidade em miniatura, locus do desenvolvimento de experiências comuns e cooperativas que visavam ao fortalecimento de uma sociedade democrática e em constante progresso social, político, econômico e tecnológico.

E a pegada freireana dos escritos de Nestor André Kaercher, bem como a defesa dos aspectos artesanais intrínsecos à docência, ecoam desse solo estruturante. Paulo Freire foi influenciado por esse filósofo, quiçá o seu grande parâmetro pedagógico. Já o pragmatismo acompanha a abordagem empreendida por Nestor

em relação ao ensino de Geografia, dado que para ele as teorias educacionais não podiam impor-se válidas universalmente, de modo que as propostas pedagógicas só valeriam em contextos determinados. Por isso, competiria ao professor criar e experimentar, invertendo procedimentos e perspectivando estratégias de ensino e aprendizagem.

Contemporaneidade

Em 1925, três foram os desafios enfrentados por Delgado de Carvalho em *Methodologia do ensino geográfico*: assegurar a continuidade da Geografia no sistema escolar, outorgar cientificidade ao conhecimento geográfico e marcar sua identidade em relação aos outros componentes curriculares (ZUSMAN; PEREIRA, 2000). Passados praticamente 100 anos, aqueles obstáculos epistemológicos parecem ter sido transpostos. A prova está nos textos de notórios herdeiros.

Este é o legado, este é o arquivo, este é o patrimônio. Alguém conseguiria discutir o ensino da Geografia sem destrinchá-lo, pensá-lo, perscrutá-lo? Em que pé estaríamos sem a existência desses ditos e escritos? O que teria sido feito da Geografia escolar? Que outros efeitos de sentido teriam sido produzidos? Até onde iríamos e a partir de qual ponto não poderíamos mais prosseguir? Perguntas interessantes, mas que, ao fim e ao cabo, não interessam tanto. Os clássicos estão aí. Não estavam desde sempre: foi preciso fazê-los. E a perder de vista, sem garantias atestadas. Tal qual a vida de professor.

Ao finalizar este projeto, eu gostaria muito que ele tenha contribuído para uma maior compreensão da natureza, da finalidade e do âmbito daquilo que conhecemos por ensino da Geografia.

Ao finalizar este projeto, eu gostaria muito que ele tenha exposto como, por onde e para onde vai indo a Geografia escolar no Brasil.

Ao finalizar este projeto, eu gostaria muito que ele tenha colocado em relevo uma característica fundamental, a de que a Geografia pensada para a escola sempre se ancorou num caráter unitário, integrado e relacional. Diferentemente de certas vertentes do espectro acadêmico-universitário.

Ao finalizar este projeto, eu gostaria muito que ele futuramente bloqueie estudos que ignoram a evolução histórica e filosófica do pensamento geográfico escolar, que rejeitam conclusões de pesquisas anteriores sobre semelhantes problemas.

Ao finalizar este projeto, eu gostaria muito que ele funcionasse como abrigo à ultrapresentificação e ao imediatismo, simbolizados pela ideia de que o novo é melhor e pela atitude de intolerância ao passado, como se as gerações passadas nada tenham a oferecer.

Ao finalizar este projeto, eu gostaria muito que ele alijasse a “epistemologia” da prática ou, melhor dizendo, aquela impressão de que para ser professor só é preciso o empirismo da sala de aula; que a teoria, por sua vez, é puro tempo perdido.

Ao finalizar este projeto, eu gostaria muito que ele suspendesse o costume de parafrasear os predecessores com citações que não foram ditas e que não se basearam naquilo realmente escrito. Deduções inverídicas, imprecisas e das quais nada se aproveita.

Ao finalizar este projeto, eu gostaria muito que ele estivesse qualificado para desmontar conceitos aventados como modernos, atraentes e operacionais, quando, na verdade, são meros desvios do que já havia sido construído antes.

Ao finalizar este projeto, eu gostaria muito que ele instigasse pesquisadores do ensino de Geografia a ler as obras pioneiras para reavaliar seus projetos, com o intuito não só de evitar perda de tempo (e outras coisas), mas também para promover inovações de fato novas.

Ao finalizar este projeto, acima de tudo e antes de qualquer coisa, eu gostaria muito que ele induzisse ao respeito pela Geografia escolar, atitude que não valeria para cultuar irrestritamente o passado, e sim para fomentar um saudável sentimento de modéstia (HARTSHORNE, 1978).

Talvez esses desejos não passem de meros devaneios. Estou ciente dos limites. Porém, um argumento posso bancar com segurança: se a Geografia vem sendo implementada na esteira de descrições vazias, memorizações estéreis, injustificáveis enciclopedismos, objetos descalibrados e dicotomias esdrúxulas, tal quadro assim não ficou por obra de figuras como Delgado, Maurício, Lívia, José William e Nestor André; nem pela literatura engendrada com base nessas influências. E se a premissa for a de que a Geografia escolar acabou se tornando um espelho rachado do campo de estudos *geoescolar*, acredito que isso também deva ser problematizado por interferência de fatores como:

a) *as formas históricas de organização do trabalho didático*. Como um produto da convergência de eventos como a Reforma Protestante, a explosão demográfica, a urbanização e a industrialização, a escola moderna emerge enquanto uma instituição cuja tarefa era a de atender a uma sociedade em que a leitura e a escrita eram condições obrigatórias. Porém, não haviam professores em número suficiente para tal expansão, de forma que a conjuntura impelia que fossem aceitas pessoas sem o mínimo preparo. Ora, foi nesse quadro histórico que a escola acabou disposta tal como a organização

técnica da manufatura, ou seja, dividindo, decompondo e simplificando ao máximo possível as rotinas, espaços físicos e disciplinas escolares, para que assim a função pedagógica pudesse ser exercitada por um trabalhador de baixa complexidade, superespecializado e de custo reduzido (ALVES, 2005). E os livros didáticos serviriam como roteiros esmiuçados, endereçados para executores de propostas forjadas por outros: instrumentos elaborados para se tornarem “professores do professor” (ALVES, 2015, p. 33). As licenciaturas enquadrar-se-iam nesses mecanismos, devendo prioritariamente resolver a carência quantitativa de educadores num cenário de gigantescas demandas por vagas, insuficiência de recursos didáticos e flagrantes limitações materiais. Até que limite esse contexto original de ascendência continua influenciando nas políticas de formação de professores, bem como explicaria a presença de práticas de ensino estereis e sem significado? Rastrear essa condição de possibilidade nos ajudaria a entender o porquê do desencaixe entre a literatura *geopedagógica* e o trabalho docente cotidiano? Será que, para desenvolver-se qualitativamente, o ensino da Geografia teria que antes pleitear a superação da organização manufatureira da didática? A ver.

b) *a tradicional política de desvalorização profissional da carreira docente*. A despeito da crença republicana na escola como vetor de regeneração nacional e desenvolvimento econômico/político/social, a verdade é que essa fé progressista não se substanciou em um projeto estatal que valorizasse o professorado. Ao contrário desse imaginário, tal profissão esteve alicerçada no emblema de uma destinação vocacionada e simbolizada por bandeiras missionárias, patrióticas e redentoras, concebendo a educação como salvação dos males sociais e instrumento equalizador de oportunidades. Essa perspectiva serve para entender o predomínio feminino no magistério nacional: o atributo do sacerdócio imputaria às mulheres o dever sagrado de conduzir amorosamente/maternalmente as novas gerações sem, no entanto, abdicar da assistência doméstica à família (ALMEIDA, 2014). Essa perspectiva também explica a permanência do regime de

trabalho em meio período, prática essa adequada às políticas de contenção salarial e que, sub-repticiamente, sinaliza que tal carreira não passaria de complementação de renda. Ao longo do tempo, tal processo acentuaria o estigma do ofício de professor como sofrido, de pequeno valor agregado e que, por consequência, teria o seu quadro preenchido pela população de baixa renda. Então: teríamos aqui uma pista para compreender o motivo pelo qual a docência geográfica vem sendo exercida de forma improvisada, descaracterizada bibliograficamente e sem profundidade teórico-conceitual? Perguntando de forma diferente: de onde vêm aqueles que lecionam a Geografia? Como eles chegaram à profissão docente? Qual seria a formação básica/inicial? Qual é o regime de trabalho semanal? Em quantas escolas lecionam? Qual é o regime de contratação? Existe tempo para leitura, estudo e pesquisa, ou não? A ver.

c) os efeitos da Lei 5692/71. Muito já foi dito a respeito do fato do período ditatorial brasileiro (1964-1985) ter estado sob o controle menos dos militares e muito mais da burguesia nacional, da tecnoburocracia civil e das empresas multinacionais. Esse argumento é de suma importância, haja visto que o projeto educacional levado a cabo por tais grupos atenderia aos seus interesses, vide o ensino médio profissionalizante, a educação como investimento, a racionalização do trabalho escolar e a produção de capital humano (GHIRALDELLI JR., 1990). Contudo, por não terem sido alocados recursos materiais e humanos à disposição das redes públicas de ensino e essas, paradoxalmente, tendo que respeitar uma legislação para a qual não estavam estruturadas, as escolas ficaram descaracterizadas, aumentando a diferença em relação à rede particular. Para o ensino de Geografia, o impacto foi desastroso: primeiro eliminada do currículo básico, foi posteriormente diluída junto com a História e outras ciências humanas para daí compor os Estudos Sociais, ao mesmo tempo em que disputaria espaço com temas da Organização Social e Política do Brasil e da Educação Moral e Cívica. Nesse cenário, bastava para lecioná-la cursar uma licenciatura curta cuja carga horária abrangia em média dois anos – embora

amiúde tal aligeiramento formativo pudesse ser contemplado em somente três meses (ROCHA, 2000b). Outros efeitos correspondentes foram a dissociação entre ensino e pesquisa, o esvaziamento das matrículas nas licenciaturas plenas, a liquidação de inúmeros departamentos de Geografia, a concepção da docência como mera transmissão de conteúdos e a diminuição do prestígio da área entre a juventude (CONTI, 1976). Malgrado setores da comunidade epistêmica e dos movimentos estudantis tenham se insurgido contra essa reforma e, a partir da década de 1980, ela foi sendo modificada até ser extinta, parece haver cantos obscuros a serem iluminados. Os princípios dessa lei estão realmente enterrados? Existem ameaças de novos apagamentos curriculares em relação à Geografia escolar? Como a universidade e as esferas acadêmicas encararam à época tal diretriz: com revolta, desdém, entusiasmo, apatia, indiferença? Quais mazelas desses cursos aligeirados continuam presentes no cotidiano da prática pedagógica? E a formação aligeirada e sem densidade teórico-metodológica: quem ainda se interessa por ela e a quem interessa ela? A ver.

d) *a psicopolítica neoliberal*. Nos últimos 20 anos vem intensificando-se uma transformação que inverte o liberalismo clássico: essa política não crê que o mercado engrene através das trocas naturais, mas sim por intermédio da competição. Por conseguinte, muitas instituições vêm azeitando as relações de mercado a partir da promoção de subjetividades flexíveis, competitivas e empreendedoras, já que não há espaço para todos e alguns vão vencer enquanto a maioria perderá. A ênfase é no sujeito econômico, representado como empreendedor que investe sobre si mesmo, toma decisões, assume riscos e realiza cálculos e prognósticos (FOUCAULT, 2008). Nessa batalha, os indivíduos comparam e hierarquizam coisas e pessoas, sendo eles também passíveis de classificação e desclassificação (HAN, 2018). Para tanto, o neoliberalismo depende de uma introjeção: a expansão do *ethos* neoliberal demanda uma escola sintonizada com tais ditames. Neoliberalismo escolar: uma escola subordinada à competitividade, estruturada enquanto um mercado e gerida como

uma empresa cuja mercadoria é a educação, perpassada pois por uma soma de aspectos (atendimento ao cliente, espírito empreendedor, financiamento privado, custo-retorno) que definem critérios comparativos, boas práticas gerenciais e aprendizagens exigidas pelo universo econômico (VEIGANETO, 2018). Nesse segmento, as matrizes curriculares não responderiam à transmissão de elementos históricos, culturais, artísticos e científicos. O currículo se torna perecível e flexível. Perecível, porque tem prazo de validade curto. Flexível, porque responde à lógica mercadológica. Transmuta-se num cardápio oferecido aos estudantes, que elegem técnicas que lhes serão úteis e não lhes entediarão. É daí que as escolas devem estimular a formação de operadores-de-cálculos, que realizam a equação custo-benefício em todos os âmbitos da existência (SAFATLE, 2020). Ancorando-se em competências e habilidades, um currículo desse teor tem tudo para ser customizado, perecível e individualizado, responsabilizando futuramente os alunos pelas escolhas individuais. No máximo, se alicerça num mínimo de rudimentos orientados para uma base profissional polivalente cuja regra de ouro é a resolução de problemas. Sob esse ângulo, não surpreende que a escola venha passando pelo triplo movimento de desinstitucionalização, desvalorização e desintegração (LAVAL, 2004). Como um dos componentes-chave dessa estrutura, a Geografia não passaria incólume. Como essa psicopolítica vem reverberando no currículo geográfico? De que maneira a Geografia escolar é perspectivada por dispositivos como as Matrizes de Referência, a Base Nacional Comum Curricular e a recente Reforma do Ensino Médio? Em termos pedagógicos e epistemológicos, o ensino de Geografia vem sendo poroso ou resistente aos princípios do neoliberalismo? Não menos crucial: como elaborar estratégias de combate à essa política de sociedade? A ver.

e) *a ausência da formação cultural necessária ao professor de Geografia.* Essa suspeita se assemelha à inquietude que Theodor W. Adorno fez a respeito da formação de docentes na Alemanha pós-guerra e pós-nazismo. Incomodado com políticas que procuravam suprir a falta de professores me-

diante a introdução de educadores desafeitos à reflexão e ao estudo, esse filósofo não advogava pelo elitismo pedante: sem o *bildung* (formação cultural/geral), aqueles que ensinam não só prejudicam as gerações futuras, como continuarão produzindo o estado intelectual que foi corresponsável pela ascensão do nazismo e de outros regimes fascistas e autoritários (ADORNO, 2020). E a carência dessa formação não pode ser imputada somente às licenciaturas, posto que se trata de uma disposição adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, uma atitude pessoal aberta à aprendizagem, à dúvida e à reconstrução do conhecimento. É ingenuidade considerar que tais hábitos possam ser garantidos simplesmente por meio da frequência nos cursos. É ofensivo demandar exigências excessivamente modestas para a habilitação à docência, pois isso caracteriza um ofensivo desprezo pela tarefa do magistério. É temerária a não exigência de códigos elaborados que assegurem o pleno acesso à criticidade, como as faculdades de abstrair, generalizar, virtualizar certezas e conceber outros modelos de sociedade (ROUANET, 1987). Sem o desenvolvimento da capacidade de articular os conhecimentos para compreender o mundo e transformá-lo, é impossível fortalecermos a Geografia escolar. Para Adorno, quem se mantém desprovido dos conceitos subjacentes à sua atividade pedagógica deve ser comunicado dessa deficiência para que, caso necessário, abandone a tempo a profissão. Afinal, a “obrigação de entregar-se ao movimento desse impulso subjetivo foi subscrita por todo aquele que optou por uma profissão intelectual” (ADORNO, 2020, p. 79). Hipóteses, apenas hipóteses...que não deveriam ser de imediato descartadas: quem quer ser professor de Geografia? Por quais razões alguém ingressa nessa licenciatura? Como se dá o itinerário formativo desse sujeito? Quantos vêm ensinando Geografia sem apreciá-la e/ou, pior, sem sabê-la? A ver.

Interpelações como essas podem ser qualificadas como indiretas ou periféricas. Não obstante, passou da hora de encará-las atentamente, isso porque reside lá o risco concreto de em algum

momento elas se positivarem enquanto obstáculos praticamente intransponíveis, inviabilizando o ensino e a aprendizagem no que se refere seja aos procedimentos pedagógicos, seja aos parâmetros curriculares, seja às administrações escolares.

Mas a terra não está arrasada: instituído por critérios formais, premissas consistentes, argumentos adequados e conclusões sólidas, o ensino de Geografia construído há mais de um século no Brasil parece estar preparado para a exploração das virtualidades embutidas no presente educacional. É uma poderosa chave de leitura para escaparmos da atualidade unidimensional que nos foi imposta como se fosse a única possível. É o paradigma que nos faz exercitar de modo analítico e abstrativo o que somos hoje, tomando consciência das raízes *geoescolares* como um gesto político de enfrentamento às idiosincrasias da contemporaneidade. Não vai ser fácil. Não vem sendo fácil. Os clássicos não podem tudo. Ainda assim podem muita coisa. Que não abramos mão de reconhecê-los como sincrônicos aos dias atuais, de projetá-los para os tempos correntes. Contrapeso à cultura tecnocrática vigente? Sim. Versatilização do elã vital da docência? Certamente. Multiplicação do pensamento crítico, sem o qual o espírito democrático não se sustenta? Urgentemente. Resistência às recentes investidas do obscurantismo? Sem dúvida. Expandir a potência do pensamento, em outras palavras. Pensar, enfim, a própria prática, confrontando fontes antigas e modernas com o propósito de habilitar a Geografia escolar para o diálogo, a contradição e a problematização das ideias. Ensinar Geografia, em suma. Foi o que Delgado de Carvalho, Maurício Silva, Lívia de Oliveira, José William Vesentini e Nestor André Kaercher a todo o tempo fizeram. Essa chama precisa manter-se acesa. Hoje, mais do que nunca. Apesar de tudo, para sempre.

Referências

ADORNO, Theodor W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na História da Geografia escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul-dez. 2011.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval (org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

ANDRADE, Manuel Correia de. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 54, p. 5-28, jan.-jun. 1977.

ANDRADE, Manuel Correia de. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. In: CARLOS, Ana Fani (org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

AQUINO, Julio Groppa. As pedagogias contemporâneas como materialização do corolário neoliberal na educação. In: RESENDE, Haroldo de (org.). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios, 2018.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016a. p. 221-247.

ARENDT, Hannah. A tradição e a época moderna. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016b. p. 43-68.

BARROZ, Nilson Cortez Croacia de. Delgado de Carvalho e a geografia no Brasil como arte da educação liberal. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 22, n. 62, p. 317-333, jan.-abr. 2008.

BATISTA, Bruno Nunes. O ensino de Geografia paga tributo à Escola Nova? *Geosaberes*, Fortaleza, v. 9, n. 19, p. 1-16, 2018a.

BATISTA, Bruno Nunes. Ensino de Geografia e a Doutrina da Queda (1943-1970). *Revista de História e Historiografia da Educação*, Curitiba, v. 2, n. 6, p. 153-179, set.-dez. 2018b.

BATISTA, Bruno Nunes. Quando Kuhn, Feyerabend e Morin têm algo a nos dizer sobre os caminhos da pesquisa. *Revista Mundi – Sociais e Humanidades*, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 54-74, jan.-jul. 2019a.

BATISTA, Bruno Nunes. Como dar uma aula de Geografia? *Geografia, Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 23, e33, p. 1-34, 2019b.

BATISTA, Bruno Nunes. Estratégias para ler e reler textos sobre ensino de Geografia. *Caderno de Geografia*, Belo Horizonte, v. 31, n. 65, p. 482-501, abr.-maio. 2021.

BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. Campinas: Papyrus, 1996.

BAUER, Martin. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 39-63.

BELCHIOR. Apenas um rapaz latino americano. In: BELCHIOR. *Alucinação*. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976.

BERNARDES, Nilo. A influência estrangeira no desenvolvimento da Geografia no Brasil. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, p. 519-527, jul.-set. 1982.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 84-134.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARVALHO, Delgado de. A excursão geográfica. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 864-873, out.-dez. 1941.

CARVALHO, Delgado de. As regiões naturais máximas. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 13, p. 5-17, abr. 1944a.

CARVALHO, Delgado de. O ensino da Geografia no curso de Humanidades. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 10, p. 7-13, jan. 1944b.

- CARVALHO, Delgado de. A orientação moderna. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 12, p. 8-11, mar. 1944c.
- CARVALHO, Delgado de. Evolução da Geografia Humana. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 33, p. 1163-1172, dez. 1945a.
- CARVALHO, Delgado de. O sentido geográfico. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 25, p. 7-11, abr. 1945b.
- CARVALHO, Delgado de. As três características do estudo geográfico. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 23, p. 1667-1670, fev. 1945c.
- CARVALHO, Delgado de. Compêndios e ilustrações. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 30, p. 817-829, set. 1945d.
- CARVALHO, Delgado de. As unidades de trabalho e suas aplicações práticas. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 51, p. 235-240, jun. 1947.
- CARVALHO, Delgado de. Didática da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 125, p. 193-197, mar.-abr. 1955.
- CASTRO, Therezinha de. Carlos Delgado de Carvalho. In: SANTOS, Marco Aurélio Martins de. (org.). *Geografia e Geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009. p. 21-38.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A problemática do ensino de Geografia nos encontros nacionais da AGB (1976-1986): um levantamento preliminar. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 35-55, jan.-dez. 1995.
- CHAUI, Marilena. *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CHAUI, Marilena. *A nervura do real II: imanência e liberdade em Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

- CHRISTOFOLETTI, Antônio. As características da Nova Geografia. *Geografia*, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 3-33, abr. 1976.
- CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, v. 22, n. 51, p. 57-73, jun.-set. 1976.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; COELHO, Maria Cecília. Filosofia e o conceito de clássico. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo (orgs.). *Filosofia e formação: volume 1*. Cuiabá: Central de Texto, 2013.
- COSSUTTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- COSTA, Nadja Maria Castilho da. Trajetória e opiniões de um verdadeiro professor: entrevista com o professor Maurício Silva Santos em novembro de 2002. *GEOUERJ*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 89-95, jan.-jul. 2003.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. Carta a um crítico severo. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, John. *Experiência e natureza*. São Paulo: Abril Cultural, 1980a.
- DEWEY, John. *Teoria da vida moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980b.
- DEWEY, John. *Lógica – a teoria da investigação*. São Paulo: Abril Cultural, 1980c.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DROIT, Roger-Pol. *Mestres do pensamento: 20 filósofos que marcaram o século XX*. Porto Alegre, RS: L & PM, 2016.
- ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- FAISSOL, Speridião. A geografia quantitativa no Brasil: como foi e o que foi? *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 4, p. 21-52, out.-dez. 1989.
- FERRAZ, Cláudio Benito Olivera. Delgado de Carvalho e a Geografia no Brasil: pioneirismo e contribuições. In: SANTOS, Marco Aurélio Martins de. *Geografia e Geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009. p. 83-104.
- FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*. São Paulo: Martins Fonte, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992.

- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: Estratégia poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. Pensar a escola como problema filosófico. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (org.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2000.
- GEORGE, Pierre. Problemas, doutrina e método. In: GEORGE, Pierre; LACOSTE, Yves; GUGLIELMO, Raymond; KAYSER, Bernard (org.). *A geografia ativa*. São Paulo: Difel, 1980.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. A questão da Filosofia da Educação e a Filosofia da Educação “em questão”: verdade e discurso pedagógico na abertura do século XXI. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). *Estilos em Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- GIRALDI, Alice. Lívia de Oliveira: mestre da alfabetização cartográfica (entrevista). *Unespciência*, São Paulo, edição 22, 1 ago. 2011. Disponível em: <http://unespciencia.com.br/2011/08/01/perfil-22/>. Acesso em: 23 set. 2021.
- GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: GOLDSCHMIDT, Victor. *A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Geografia e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

- GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2017.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 230-254, 1990.
- HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.
- HARTSHORNE, Richard. *Propósitos e natureza da Geografia*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- HEIDEMANN, Dietmar. Entendimento: juízos, categorias, esquemas e princípios. In: DUDLEY, William; ENGELHARD, Kristina (org). *Immanuel Kant: conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KAERCHER, Nestor André. Separatismo: autonomia x autoritarismo ou através da fala dos adolescentes questionamos o senso comum. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p. 21-30, jan.-dez. 1992.
- KAERCHER, Nestor André. Geografia: limites-entraves e possibilidades e utopias. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 17, n. 20, p. 22-30, dez. 1995.
- KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia-a-dia. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 18, n. 21, p. 109-116, jan.-dez. 1996.
- KAERCHER, Nestor André. Estudos sociais – referenciais teóricos e interdisciplinaridade. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 21, n. 22, p. 27-33, jan.-dez. 1997.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHAFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLUSENER, Renita (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998a.

KAERCHER, Nestor André. Futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 22, n. 24, p. 73-86, jul.-dez. 1998b.

KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

KAERCHER, Nestor André. Sentado também se vai longe – a importância das cadeiras macias no ensino da Geografia. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 22, n. 26, p. 39-52, jan.-dez. 2000.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia Crítica – alguns obstáculos e questões a enfrentar no ensino-aprendizagem de Geografia. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 27, n. 28, p. 45-65, jan.-jun. 2002a.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002b.

KAERCHER, Nestor André. Hércules, Sísifo, Atlas eram professores? Garrafas e muitas dúvidas mais na formação de professores. In: AIGNER, Carlos; REGO, Nelson; Pires, Cláudia; LINDAU, Heloísa (org.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

KAERCHER, Nestor André. Quando a geografia crítica pode ser um pastel de vento. *Mercator – Revista de Geografia da UFC*, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 53-60, jul.-dez. 2004a.

KAERCHER, Nestor André. *A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica*. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. São Paulo, 2004b.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. IN: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (org.). *Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007a.

KAERCHER, Nestor André. A geografia escolar: gigantes de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? *Terra Livre*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 27-44, jan-jun. 2007b.

KAERCHER, Nestor André. Quando a escola não desperta o desejo de aprender ela nos rouba a alma: a necessidade de construir lugares e educar em lugares. In: GARRIDO, Marcelo (org.). *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

KAERCHER, Nestor André. Conheça e revele-se estudando a cidade: experiências geopedagógicas para pensar nossa ontologia. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio (volume 2)*. Porto Alegre: Penso, 2011a.

KAERCHER, Nestor André. Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz; MARTINS, Rosa E. Militiz W.; CASTROGIOVANI, Antonio Carlos;

KAERCHER, Nestor André (org.). *O ensino da Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011b.

KAERCHER, Nestor André. A geografia escolar não serve para quase nada, mas... *Revista Geográfica de América Central*, Heredia, v. 47, n. 2, p. 1-13, jul.-dez. 2011c.

KAERCHER, Nestor André. Mais que ensinar Geografia; ensinamos quem somos; sonhamos projetos de vida e de sociedade. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (org.). *Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia*. Curitiba: CRV, 2012a.

KAERCHER, Nestor André. A geografia como midas é um obstáculo e um dos desafios da nossa docência. In: CASTELLAR, Sônia Vanzella; MUNHOZ, Gislaine Batista (org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012b.

KAERCHER, Nestor André. Já é outubro! Te amo ainda mais! Eu desejo que você deseje me ouvir! In: PEREIRA, Marcelo Garrido (org.). *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tempos educativos*. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013a.

KAERCHER, Nestor André. Docenciando me existencio; existenciando, penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (org.). *Desafios da didática de geografia*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013b.

KAERCHER, Nestor André. Os movimentos que meus mestres me ensinam: ddd's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. In: TONINI, Ivaine Maria; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (org.). *Movimentos no ensinar Geografia*. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2013c.

KAERCHER, Nestor André. De astronautas e extraterrestres; de partos e gregos... todos nós entendemos um pouco. Em busca da geografia do já é! In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz (org.). *Ensino de Geografia no contemporâneo: experiências e desafios*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014a.

KAERCHER, Nestor André. A geografia serve para entender a água, o sangue, o petróleo... serve para entender o mundo, e, sobretudo, a nós mesmos! In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de (org.). *A formação docente em Geografia: teorias e práticas*. Campina Grande: EDUFPG, 2014b.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2014c.

KAERCHER, Nestor André. Das coisas que diz o autor Nestor, que saberá quem as ler, se as ler com atenção: Porto Alegre dos meus amores e dos meus homens. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas (org.). *Formação e docência em Geografia: narrativas, saberes e práticas*. Salvador: EDUFBA, 2016.

KAERCHER, Nestor André. Marte-Geografia humanizada: que lugar quadrado: (re)descobrimo nas entranhas do livro a peregrina alegria de aprender o labor-sabor de docenciar. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz; SANTANA, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa E. Militiz W.; COSTELLA, Roselane Zordan (org.). *O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

KAERCHER, Nestor André. Viver não é preciso, mas conhecer nosso país é preciso: a educação ampliando a consciência de nossa ignorância acerca de nosso país e nossa gente. In: XIMENES, Claudia Cleomar (org.). *Meio ambiente e educação: interação multidisciplinar numa perspectiva espacial*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

KAERCHER, Nestor André. BA e BP: quimeras necessárias! Mantas quase catequéticos? Ou do porque os chatos não são convidados para serem paraninfos? In: VALLERIUS, Daniel Mallmann; MOTA, Hugo Gabriel; SANTOS, Leovan Alves dos (org.). *O estágio supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

KAERCHER, Nestor André. As passadas no deserto do camelo vazio sem destino... In: KOZEL, Salete; REGO, Nelson (org.). *Narrativas, geografias e cartografias: para viver é preciso espaço e tempo*. Porto Alegre: Editora Compasso Lugar-Cultura, 2020.

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

KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

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

LA BLACHE, Vidal de. Sentido e objeto da Geografia Humana. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 13, p. 18-25, abr. 1944.

LA BLACHE. O princípio da Geografia Geral. In: HAESBAERT, Rogério de; PEREIRA, Sérgio Nunes; RIBEIRO, Guilherme (org.). *Vidal, vidais: textos de geografia humana, regional e política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

LACOSTE, Yves. *Geografia do subdesenvolvimento: geopolítica de uma crise*. São Paulo: Difel, 1985.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LAUBSTEIN, Geórgia Stefânia Picelli. *História do ensino de Geografia como campo de investigação: contribuições de Livia de Oliveira*. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2012.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOPES, Paulo Eduardo Vasconcelos de Paula; PIRONI, Andreza França. Geografia, política e educação: diálogos contemporâneos com José William Vesentini. *Dialogus*, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 15-34, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

MACHADO, Ewerton; FURTADO, Sandra; BUSS, Maria Dolores. Entrevista com a professora Livia de Oliveira. *Geosul*, Florianópolis, v. 22, n. 43, p 215-231, jan.-jun. 2007.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MAFFESOLI, Michel. *Saturação*. São Paulo: Iluminuras, 2010.

MARANDOLA JR., Eduardo; CAVALCANTE, Tiago Vieira. Uma geógrafa além de seu tempo. In: MARANDOLA JR., Eduardo; CAVALCANTE, Tiago Vieira (org.). *Percepção do meio ambiente e*

geografia: estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.* São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATOS, Olgária Chain Feres. O espetáculo e seus fetiches: a modernidade. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). *Estilos em Filosofia da Educação.* Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

MERÇON, Juliana. *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MORAES, Antônio Carlos Robert. *A gênese da Geografia moderna.* São Paulo: Hucitec, 1989.

MORAES, Antônio Carlos Robert. A antropogeografia de Ratzel: indicações. In: FERNANDES, Florestan (org.). *Ratzel: Geografia.* São Paulo: Ática, 1990.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: MOREIRA, Ruy (org.) *Geografia: teoria e crítica (o saber posto em questão).* Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico.* São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, Ruy. As três geografias: refletindo pelo retrovisor sobre os problemas de toda mudança. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 88, p. 97-114, 2008.

MOREIRA, Ruy. *O pensamento geográfico brasileiro, volume 1: as matrizes clássicas originárias.* São Paulo: Contexto, 2015.

MOREIRA, Ruy. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras, volume 3.* São Paulo: Contexto, 2016.

MOREIRA, Ruy. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação*. São Paulo: Contexto, 2019.

MORIN, Edgar. *O enigma do homem: para uma nova antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MORIN, Edgar. Da necessidade um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (org.). *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2000.

NASCIMENTO, Aline Ribeiro. Ressonâncias de Nietzsche em Foucault: o encontro criativo da flecha do pensamento. *Griot – Revista de Filosofia, Amargosa*, v. 11, n. 1, p. 160-184, jan.-jun. 2015.

NAVARRO, Yan. Giramundo entrevista: professor Nestor André Kaercher. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 141-148, jan.-jun. 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. O nascimento da tragédia no espírito da música. In: NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Porto Alegre: L & PM, 2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Situação e tendências da Geografia. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1988.

OLIVEIRA, Livia de. *Contribuição ao ensino de Geografia*. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, UNICAMP, Campinas, 1967.

OLIVEIRA, Livia de. A avaliação como um componente do programa escolar e sua aplicação em um projeto experimental de

Geografia para a 5ª série. *Geografia*, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 89-105, out. 1976a.

OLIVEIRA, Livia de. A situação da Geografia entre as ciências. *Geografia*, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 53-61, abr. 1976b.

OLIVEIRA, Livia de. Contribuição dos estudos cognitivos à percepção geográfica. *Geografia*, Rio Claro, v. 2, n. 3, p. 61-72, abr. 1977.

OLIVEIRA, Livia de. Que é Geografia. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, v. 11, n. 22, p. 89-95, jan.-dez. 1999a.

OLIVEIRA, Livia de. Metodologia do ensino de Geografia. *Caderno de Geografia*, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 21-23, jul. 1999b.

OLIVEIRA, Livia de. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. *Geografia*, Rio Claro, v. 25, n. 2, p. 5-22, ago. 2000.

OLIVEIRA, Livia de. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002a.

OLIVEIRA, Livia de. A percepção da qualidade ambiental. *Caderno de Geografia*, Belo Horizonte, v. 12, n. 18, p. 40-49, jan.-jun. 2002b.

OLIVEIRA, Livia de. Novos desafios na formação do professor de Geografia: Conferência de abertura do 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. *Geografares*, Vitória, v. 4, n. 4, p. 61-44, jun. 2003.

OLIVEIRA, Livia de. A construção do espaço, segundo Piaget. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, v. 17, n. 33, p. 105-117, dez. 2005.

OLIVEIRA, Livia de. Uma leitura geográfica da Epistemologia segundo Piaget. In: VITTE, Antonio Carlos (org.). *Contribuições à história e à epistemologia da Geografia*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto: 2010.

OLIVEIRA, Livia de. Percepção ambiental. *Geografia e Pesquisa*, Ourinhos, v. 6, n. 2, p. 56-72, jul.-dez. 2012.

OLIVEIRA, Livia de. Sentidos de lugar e topofilia. *Geograficidade*, Niterói, v. 3, n. 2, p. 91-93, jul.-set. 2013.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (org.). *Qual o espaço do lugar: geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

OLIVEIRA, Livia de. Lugares míticos. *Geograficidade*, Niterói, v. 5, n. 2, 18-25, jul.-set. 2015.

OLIVEIRA, Livia de. Um lugar no tempo e no espaço em “A montanha mágica”. *Geografia*, Rio Claro, v. 41, n. 2, p. 395-400, maio-ago. 2016.

OLIVEIRA, Livia de. Os caminhos percorridos até a Geografia Humanista. In: MARANDOLA JR., Eduardo; CAVALCANTE, Tiago Vieira (org.). *Percepção do meio ambiente e geografia: estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017a.

OLIVEIRA, Livia de. Panorama dos estudos de geografia e percepção do meio ambiente. In: MARANDOLA JR. Eduardo; CAVALCANTE, Tiago Vieira (org.). *Percepção do meio ambiente e geografia: estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017b.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

- PAGNI, Pedro Angelo. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- PLATÃO. *A república*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- PLATÃO. *O banquete (ou do amor)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PARRAVINICI, Andrea. *Dewey: experimentar o pensamento*. São Paulo: Editora Salvat, 2017.
- PEDROSA, Breno Viotto. Pierre George, um ilustre desconhecido. *Geographia*, Niterói, v. 15, n. 29, p. 99-117, jan.-jun. 2013.
- PEDROSO, Tabajara. A Geografia no curso secundário. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 194, p. 475-495, set.-out. 1966.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- PIAGET; INHELDER, Barbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Geografia está em crise. *Viva a Geografia. Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, v. 55, p. 5-29, jan.-jun. 1978.
- QUAINI, Massimo. *Marxismo e Geografia*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- RATZEL, Friedrich. O espaço da vida: um estudo biogeográfico. *GEOgraphia*, Niterói, v. 21, n. 45, p. 107-116, jan.-abr. 2019.
- RIBEIRO, Guilherme. Fundamentos epistemológicos de uma ciência. In: HAESBAERT, Rogério de; PEREIRA, Sérgio Nunes;

- RIBEIRO, Guilherme (org.) *Vidal, vidais: textos de geografia humana, regional e política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). *Revista da APG (PUCSP)*, São Paulo, v. 8, 1996.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da Geografia escolar brasileira. *Terra Brasilis*, Niterói, v. 1, n. 1, p. 1-18, jan.-jul. 2000a.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil. *Terra Livre*, São Paulo, n. 15, p. 129-144, jan.-jul. 2000b.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Reinventando as humanidades. In: ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian (org.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SANTOS, Maurício Silva. O ensino da Geografia no curso secundário noturno. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 151, p. 403-407, jul.-ago. 1959a.
- SANTOS, Maurício Silva. Os filmes e os diapositivos no ensino da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 162, p. 388-392, jul.-ago. 1959b.
- SANTOS, Maurício Silva. Noções de didática especial de Geografia. In: VALVERDE, Orlando (org.). *Curso de informações geográficas*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1962a. p. 13-43.

SANTOS, Maurício Silva. O ensino da Geografia na Lei de Diretrizes e Bases. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 168, p. 309-311, maio-jun. 1962b.

SANTOS, Maurício Silva. O uso do quadro negro no ensino da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 168, p. 304-308, maio-jun. 1962c.

SANTOS, Maurício Silva. Didática especial de Geografia. In: SOARES, Lúcio de Castro (org.). *Curso de informações geográficas (para professores de Geografia do Curso Secundário)*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1963a. p. 181-202.

SANTOS, Maurício Silva. Sugestões para o desenvolvimento da unidade didática “A ciência geográfica”. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 177, p. 770-776, nov.-dez. 1963b.

SANTOS, Maurício Silva. Trabalhos de equipe em Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 178, p. 111-113, jan.-fev. 1964.

SANTOS, Maurício Silva. Didática especial de Geografia. In: GUERRA, Antônio Teixeira (org.). *Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1965. p. 295-310.

SANTOS, Maurício Silva. As etapas da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 195, p. 584-589, nov.-dez. 1966a.

SANTOS, Maurício Silva. Europa. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 190, p. 110-114, jan.-fev. 1966b.

SANTOS, Maurício Silva. O estudo dirigido dos fatos geográficos. In: GUERRA, Antônio Teixeira (org.). *Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 1969a. p. 37-42.

SANTOS, Maurício Silva. O aluno e a participação ativa. In: GUERRA, Antônio Teixeira (org.). *Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 1969b. p. 35-36.

SANTOS, Maurício Silva. Técnicas de utilização do mapa do Brasil escolar. In: GUERRA, Antônio Teixeira (org.). *Curso de férias para professores de Geografia do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Departamento de Documentação e Divulgação Geográfica e Cartográfica, 1970. p. 180-186.

SANTOS, Maurício Silva. Mediterrâneo americano. In: LIMA, Miguel Aves de (org.). *Curso de férias para professores de Geografia do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Departamento de Documentação e Divulgação Geográfica e Cartográfica, 1971. p. 137-152.

SANTOS, Milton. Geografia, marxismo e subdesenvolvimento. In: MOREIRA, Ruy (org.) *Geografia: teoria e crítica (o saber posto em questão)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um humanismo*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Armando Corrêa da. A renovação geográfica no Brasil – 1976-1983 (As Geografias Crítica e Radical em uma perspectiva teórica). *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 60, p. 73-140, jan.-jun. 1983.

- SILVEIRA, Fernando Lang da. A metodologia dos programas de pesquisa: a epistemologia de Imre Lakatos. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, n. 13, v. 3, p. 219-230, set.-dez. 1996.
- STEINER, George. *Lições dos mestres*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- TADEU, Tomaz de. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul.-dez. 2002.
- TARDIF, Maurice. O projeto de criação de uma ciência da educação no século XX. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TEIXEIRA, Anísio S. A pedagogia de Dewey (esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- VAN ACKER, Leonardo. Dewey e dois de seus livros. In: DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Uma vila voltada para trás. In: GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Fundamentalismo & Educação: A Vila*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago. 2012.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, Adriano de; ARAÚJO, Emílio Rodrigues; BIANCHETTI, Lucídio (org.). *Formação do investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e orientação*. Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo de (org.). *Michel Foucault – a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios, 2018.

VERDI, Elisa Favaro. A geografia ativa: um legado crítico para a geografia brasileira. *Terra Brasilis*, Niterói, v. 13, n. 1, p. 11-22, jan.-dez. 2020.

VESENTINI, José William. Geografia e discurso crítico (da epistemologia à crítica do conhecimento). *Revista do Departamento de Geografia*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 7-13, 1985a.

VESENTINI, José William. O espaço do mesmo. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 101-108, 1985b.

VESENTINI, José William. *A capital da geopolítica*. São Paulo: Editora Ática, 1986a.

VESENTINI, José William. Apresentação: Geografia e liberdade em Piotr Kropotkin. *Seleção de Textos AGB*, São Paulo, n. 13, p. 1-30, 1986b.

VESENTINI, José William. O método e a práxis (notas polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia Crítica). *Terra Livre*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 59-90, 1987.

VESENTINI, José William. Apresentação. In: LACOSTE, Yves. *A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas, SP: Papyrus, 1988a.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1988b.

VESENTINI, José William. Ensino da Geografia e luta de classes. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1988c.

VESENTINI, José William. Contra alguns lugares-comuns equivocados. In: VESENTINI, José William (org.). *Para uma Geografia Crítica na escola*. São Paulo: Editora Ática, 1992a.

VESENTINI, José William. O livro didático de Geografia para o 2º grau: algumas observações críticas. In: VESENTINI, José William (org.). *Para uma Geografia Crítica na escola*. São Paulo: Editora Ática, 1992b.

VESENTINI, José William. O que significa criticidade hoje, na perspectiva do ensino da Geografia? In: VESENTINI, José William (org.). *Para uma Geografia Crítica na escola*. São Paulo: Editora Ática, 1992c.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino da Geografia. In: VESENTINI, José William (org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

VESENTINI, José William. O novo papel da escola e do ensino da Geografia na época da Terceira Revolução Industrial. *Terra Livre*, São Paulo, v. 8, n. 11, p. 209-223, ago. 1996.

VESENTINI, José William. O apogeu e o declínio da geopolítica. *Revista do Departamento de Geografia*, São Paulo, v. 11, n. 11, p. 19-28, 1997a.

VESENTINI, José William. *Geografia, natureza e sociedade*. São Paulo: Contexto, 1997b.

VESENTINI, José William. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de libertação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani (org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

VESENTINI, José William. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VESENTINI, José William. Controvérsias geográficas: epistemologia e política. *Confins: Revista Franco-Brasileira de Geografia*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-28, 2008.

VESENTINI, José William. O que é crítica. Ou: qual é a crítica da Geografia Crítica? *GEOUSP - Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 29-43, jul.-dez. 2009a.

VESENTINI, José William. *Repensando a geografia escolar para o século XXI*. São Paulo: Plêiade, 2009b.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica no Brasil: uma interpretação depoente. In: VESENTINI, José William (org.). *Ensaio de Geografia Crítica: história, epistemologia e (geo)política*. São Paulo: Plêiade, 2009c.

VESENTINI, José William. Uma ciência periférica? Reflexões sobre a história e a epistemologia da geografia. In: VESENTINI, José William (org.). *Ensaio de Geografia Crítica: história, epistemologia e (geo)política*. São Paulo: Plêiade, 2009d.

VESENTINI, José William. Repensando a Geografia Política: um breve histórico crítico e a revisão de uma polêmica atual. *Revista do Departamento de Geografia*, v. 17, n. 20, p. 127-142, 2010.

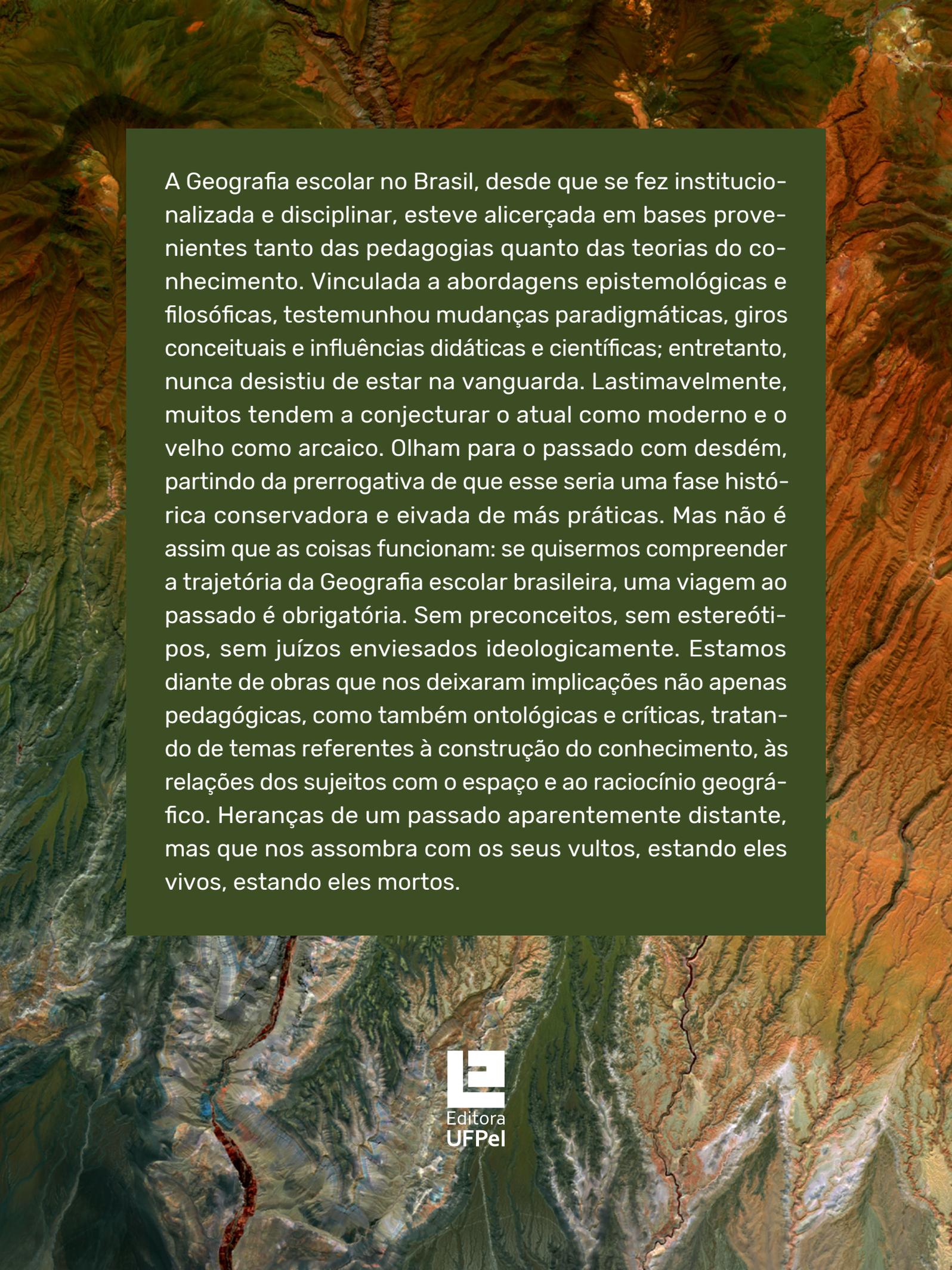
VESENTINI, José William. O conceito de região em três registros: exemplificando com o nordeste brasileiro. *Confins: Revista Franco-Brasileira de Geografia*, São Paulo, v. 6, n.14, p. 1-12, 2012.

VLACH, Vânia Rubia Farias; Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “orientação moderna” em Geografia. In: VESENTINI, José William (org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas, SP: Papyrus, 1993. p. 149-160.

VITTE, Antonio Carlos. Da metafísica da natureza à gênese da Geografia Física Moderna. In: VITTE, Antonio Carlos (org.). *Contribuições à história e à epistemologia da Geografia*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

WARDE, Mirian Jorge. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 243-263.

ZUSMAN, Perla; PEREIRA, Sergio Nunes. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a Geografia de Delgado de Carvalho. *Terra Brasilis*, Niteroi, v. 1, n. 1, p. 1-23, jan.-dez. 2000.



A Geografia escolar no Brasil, desde que se fez institucionalizada e disciplinar, esteve alicerçada em bases provenientes tanto das pedagogias quanto das teorias do conhecimento. Vinculada a abordagens epistemológicas e filosóficas, testemunhou mudanças paradigmáticas, giros conceituais e influências didáticas e científicas; entretanto, nunca desistiu de estar na vanguarda. Lastimavelmente, muitos tendem a conjecturar o atual como moderno e o velho como arcaico. Olham para o passado com desdém, partindo da prerrogativa de que esse seria uma fase histórica conservadora e eivada de más práticas. Mas não é assim que as coisas funcionam: se quisermos compreender a trajetória da Geografia escolar brasileira, uma viagem ao passado é obrigatória. Sem preconceitos, sem estereótipos, sem juízos enviesados ideologicamente. Estamos diante de obras que nos deixaram implicações não apenas pedagógicas, como também ontológicas e críticas, tratando de temas referentes à construção do conhecimento, às relações dos sujeitos com o espaço e ao raciocínio geográfico. Heranças de um passado aparentemente distante, mas que nos assombra com os seus vultos, estando eles vivos, estando eles mortos.