

ENSINO DE GEOGRAFIA E A DOUTRINA DA QUEDA (1943-1970)

Bruno Nunes Batista*

lattes.cnpq.br/9768202590798743

Resumo: O artigo analisa as implicações de uma ordem do discurso no ensino de Geografia contemporâneo, com o objetivo de responder ao seguinte questionamento: qual seria a proveniência do denunciismo e do catastrofismo em seus enunciados? A discussão se estabelece tomando por base as teorizações presentes na arqueologia do saber de Michel Foucault, tratando de a) apresentar os caminhos da pesquisa na perspectiva foucaultiana; b) regressar até textos da primeira metade do século XX, a fim de descrever como o ensino de Geografia era pronunciado; c) compartilhar os principais argumentos presentes em tais documentos; d) sinalizar algumas das raízes do discurso hegemônico, dentre elas o dualismo platônico, a doutrina da queda judaico-cristã e o pensamento da Modernidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Discurso; Estudos foucaultianos; Boletim Geográfico; Doutrina da Queda.

GEOGRAPHY TEACHING AND THE DOCTRINE OF THE FALL (1943-1970)

Abstract: The article analyzes the implications of an order of discourse in the teaching of contemporary geography, in order to answer the following question: what is the origin of denunciation and catastrophism in its statements? The discussion is established based on the theorizations present in the archeology of knowledge of Michel Foucault, trying to a) present the paths of research in foucaultian perspective; b) return to the texts of the first half of the 20th century, in order to describe how the teaching of Geography was pronounced; c) share the main arguments in these documents; d) to point out some of the roots of the hegemonic discourse, among them the platonic dualism, the doctrine of the Judaeo-Christian fall and the thought of Modernity.

Keywords: Geography Teaching; Speech; Foucaultian studies; Geographical Bulletin; Doctrine of the Fall.

* Doutor em Geografia. Docente no Instituto Federal Catarinense - Campus Blumenau, IFSC (Brasil). Contato: batistabrunonunes@gmail.com.

*Por acaso não te percebes que nosso raciocínio gira
sobre nós mesmos e torna novamente ao mesmo lugar?*
(PLATÃO, s./d., p. 33).

Inverter o discurso

Separadas por uma distância de cinquenta anos, duas falas sobre o ensino de Geografia são pertinentes para iniciar este artigo. A primeira é a de Vesentini (2004, p. 220), conforme a qual “Ou a Geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, ou ela vai acabar virando peça de museu”. A outra abria uma palestra na metade da década de 1950 no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: “Estou aqui porque disseram que o ensino da Geografia está no momento seriamente ameaçado no Brasil. Dizem que pessoas de boas intenções pretendem diminuir o ensino da Geografia no curso secundário” (MONBEIG, 1955, p. 423). Dois momentos distintos, contextos históricos e políticos acentuadamente diferentes; no entanto, em comum entre eles uma seguinte constatação: a Geografia escolar vem sendo, de fato, um projeto fracassado.

Até aqui provavelmente o leitor não identificou nada de muito novo. No caso daqueles que pesquisam sobre o ensino de Geografia, é quase sagrado comentar, ora nos corredores das universidades, ora em trabalhos acadêmicos, que esse componente curricular historicamente não vem atingindo aqueles objetivos que lhe competem. Via de regra, é justamente em torno dessa paisagem que a maioria dos estudos sobre esse campo do conhecimento se desenrola: alguns vão no encalço de entender por que a Geografia da escola tem tudo para ser – *mas não é*; outros, em maior número, adotam uma atitude considerada menos conformista e, assim, vão seja ao chão da escola, seja aos laboratórios das psicopedagogias, para proporem alternativas de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. Bem, não é nem no primeiro e nem no segundo caminho que irei transitar.

Ao contrário desses trabalhos de teor francamente prescritivos, meu objetivo não será aquele que faz as perguntas clássicas do tipo “por que o ensino de Geografia não mudou?” ou “como melhorar o ensino de Geografia?”. Valendo-me de Wittgenstein (1991), para o qual toda pergunta já é tencionada, arbitrariamente, por uma resposta, pretendo trabalhar no sentido de escavar de onde são emanadas as forças da linguagem que, há mais de um século, vem assinando a catástrofe *geoescolar*. Em resumo, não tentarei responder à pergunta, mas sim investigar uma possível gênese da pergunta em si mesma.

Seguindo os passos de uma perspectiva investigativa que venho desenvolvendo nos últimos anos (BATISTA, 2017a, 2017b, 2018), trata-se de realizar uma histografia do ensino de Geografia no Brasil dando foco, entretanto, aos sistemas de linguagem e às suas respectivas organizações discursivas. Por meio de uma grade de inteligibilidade que tem na arqueologia do saber de Michel Foucault sua pedra de toque, poderíamos localizar no bojo dessa prática pedagógica um discurso cristalizado, que define as maneiras através das quais nos referimos à Geografia da escola. Como pedra angular dessa ordem discursiva, a existência de uma espécie de cláusula pétrea, batizada por mim de *queda* (BATISTA, 2017a) e que, neste texto, será razão maior de atenção.

Organizei o trabalho através de três fundamentos operacionais. Em primeiro lugar, é importante explicitar a égide metodológica sob a qual se debruçam as minhas teorizações. Bebendo na fonte do pós-estruturalismo, discutirei o que entendo por método, sinalizando que a partir dos estudos foucaultianos criativas bases de trabalho podem ser empreendidas para aqueles que desejam pesquisar sobre História da Educação. Dando prosseguimento, opero analiticamente um arquivo *geoescolar* da primeira metade do século para, então, descrever de que maneira ele expressa a crise do ensino de Geografia - isso tendo em mente as possíveis comparações que podemos fazer com a contemporaneidade. Finalmente, realizo um duplo movimento de a)

compreender genealogicamente alguns elementos presentes no catastrofismo da Geografia escolar, e b) arriscar algumas considerações que nos indiquem outros olhares e horizontes investigativos, especialmente com a intenção de que eles não estejam escudados pelos arames farpados do denunciismo pedagógico.

De modo efetivo, atrevo-me dizer que a intenção maior deste texto é fornecer mais uma entre outras tantas contribuições às pesquisas *geoescolares*, para que seja possível forçarmos um pouco menos as características singulares de uma aula, de um professor e de um aluno às nossas lentes prévias de contato. Assim, que talvez se consiga assumir mais facilmente que nem nós e nem o mundo começaram ontem; que, portanto, cabe-nos realizar sucessivas vigilâncias na nossa moral a fim de que ela não invoque naturalmente aquelas forças absolutistas que almejam remediar e/ou consertar a realidade. Quem sabe seja a partir daí que possamos olhar o ensino de Geografia de outro modo; que ele possa continuar, enfim, valendo a pena.

Método, discurso, arquivo...

Boletim Geográfico

Na perspectiva em que estou me movimentando, é preciso assinalar que, antes de tudo, não há espaço aqui para que se discuta a relação entre teoria e prática no ensino de Geografia. Isso porque ao ficarmos num polo, ou no outro, nossas pesquisas vêm se desdobrando de maneiras um tanto quanto esperadas. No que tange à centralidade exercida pela teoria, tal escolha engendra uma relação de submissão entre os professores e aqueles que pensam inteligivelmente a escola, cabendo aos primeiros executarem aquilo que pessoas superiores a elas elaboraram. Por outro lado, o encantamento pela prática exercida no “chão da escola” verte toda a crítica para as teorias, que seriam incompletas ou desconectadas da docência que se exerce diariamente. Consequentemente, estariam as licenciaturas ilu-

dindo os futuros professores, pois tanto não os formam adequadamente para o trabalho pedagógico quanto, simultaneamente, transmitem teorias que não se coadunam às experiências do cotidiano estudantil.

Em termos de pesquisa, dessas escolhas metodológicas saem costumeiramente três erros: a) sentenciar determinada realidade escolar e/ou pedagógica, enumerando seus erros e denunciando sua insuficiência; b) insistir na metodologia original, fazendo com que emerja do desencaixe entre o planejamento e a coleta de dados uma incoerência epistemológica que enfraquece o trabalho; c) forçar a conversa entre duas linguagens díspares, criando verdadeiros malabarismos para convencer a si mesmo e aos outros que os processos estão acontecendo, de fato, como a nossa hipótese imaginou que o seriam.

Nem pelo caminho da teoria e nem pelo caminho da prática – ainda que reconhecendo que ambas possuem literaturas respeitáveis que as corroboram –, temos outros direcionamentos a partir do pós-estruturalismo. Pensando com Michel Foucault, e deslocando seu pensamento para as pesquisas especialmente no ensino de Geografia, as possibilidades investigativas não se valem das grandes narrativas racionalistas ou empiristas. E não porque Foucault tenha perdido o sono ao longo da sua extensa obra para resolver o problema da vinculação entre teoria e prática; aliás, para ele, isso seria um falso dilema, pois as teorias não estão num lugar exterior ao mundo, mas são feitas por nós, a partir de relações contingentes e históricas. Consequentemente, nem prática e nem teoria: tudo é prática. E, por isso, devem ser analisadas como tal. Melhor dizendo: tratadas cognitivamente enquanto discursos.

Foucault (1987) teoriza o discurso como um conjunto organizado, coerente e definido de regras linguísticas através das quais nos pronunciamos sobre determinado objetivo. Segundo ele, para nos referirmos sobre algum campo de conhecimento, devemos seguir normas estratégicas e padrões enunciativos que nos autorizam a comentar sobre aquela área; dessa forma, ninguém é livre para dizer o que

quiser, no lugar que quiser, conforme o jeito que quiser. É preciso seguir ordens discursivas, que autenticam a nossa palavra e a avaliam segundo critérios de veracidade; “práticas divisoras”, que seccionam o certo e o errado (FOUCAULT, 1995).

Em *As palavras e as coisas*, Foucault demonstra como existem discursos que se tornam fortes numa dada época a partir do momento em que são tributários de uma *episteme*, isto é, aquele conjunto multifacetado de princípios e regras que agem como condição de possibilidade para o que se pode pensar, dizer e escrever (FOUCAULT, 1999). Essa sua constatação nos é de maior importância, pois sinaliza uma pequena margem de espaço para a nossa autoria enquanto pesquisadores. Sendo assim, se fôssemos conjecturar em termos de questões educacionais, veríamos que em tais linhas de pesquisa estão enraizadas certas metodologias majoritárias que funcionam como um sistema de ferrolhos, “[...] que nos habitua às corridas de cancha reta, onde tanto o ponto de partida, quanto o percurso, e mesmo o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis” (CORAZZA, 2002a, p. 109). Com isso, o pesquisador já vai para o trabalho de campo com as respostas prontas, servindo o restante das observações apenas para corroborar o que ele já sabia de antemão. Lembro-me nesse caso da Sociologia da Educação da década de 1970, em que os trabalhos assumiam que havia um currículo oculto e, daí em diante, iam até a escola a fim de identificá-lo. Um outro exemplo iria na esteira dos aparelhos ideológicos de Althusser, em que se deveria localizar as condições ideológicas que falsificavam a realidade em uma determinada instituição educativa.

Deslocada desse âmbito, a obra foucaultiana trabalha num sentido de escavação das condições de possibilidade para a emergência de um saber, adaptando-se em termos de método à particularidade de cada objeto scrutinizado, criando para cada um deles uma perspectiva diferente de trabalho. Por um outro lado, se as perguntas que movem a arqueologia colocam de cabeça para baixo o idealismo das mais puras teorias, perfura-se, por conseguinte, “[...] sob que condições o

homem inventou para si” (NIETZSCHE, 1998, p. 9) esses juízos e passou, desde então, a avaliar enunciados e práticas sociais como boas ou ruins. O mais interessante é que, na esteira desse processo, o juízo foi tornando-se maior do que o autor, constituindo uma *episteme* que viria a arregimentar funcionários quase que automaticamente aos seus discursos. Como resultado, quem passa a falar é a linguagem régia, e não o autor, que morre (BARTHES, 2004). Sob a perspectiva da arqueologia foucaultiana, partirmos do pressuposto de os discursos servem como correias transmissoras de leis e coações que controlam a disseminação dos discursos. Trata-se de um estado de policiamento linguístico, reconhecendo certas proposições como verdadeiras e outras como falsas.

E aí voltamos ao ensino de Geografia. Partindo do pressuposto de que nesse sistema de linguagem os “[...] enunciados têm suas regras próprias, de modo que não temos, sobre os discursos, o controle que pensávamos ter” (VEIGA-NETO, 2002, p. 32), seria necessária uma abordagem que nos conduzisse ao entendimento dos elementos visíveis e enunciáveis que fazem dessa prática pedagógica o que ela parece ser para nós. Sobretudo, uma prática que, em aparência, vem sendo ilustrada de uma maneira, não raramente, catastrófica. O que estou dizendo é que seria fundamental ter em mente que o ensino de Geografia não vem se fazendo em cima de um terreno baldio, do qual se utiliza como receptáculo para as suas principais teorias. Tampouco edifica suas propostas exteriormente à sociedade, por meio de uma dimensão de ideias que estariam num lugar elevado, e reservado, para aqueles que concebem o mundo da melhor forma. Nem pensamos e nem escrevemos em páginas vazias, que aceitariam livremente tudo que quiséssemos anotar; somos pré-formatados pelo saber epistemológico de uma dada época, de maneira que a linguagem *geoescolar* não é simplesmente uma ferramenta que nos foi disponibilizada, mas uma prática da qual não raramente somos seus instrumentos de operacionalização, transmissão e validação (BATISTA, 2018).

Conforme já assinalei em outros trabalhos (BATISTA, 2017a, 2017b, 2017c, 2018), para entendermos a genealogia dos discursos ordenados que hoje se fazem hegemônicos no ensino de Geografia, um caminho bastante seguro é regressarmos até publicações entre as décadas de 1920 a 1960 no Brasil, em que inúmeros artigos, periódicos e livros foram organizando os ditos e escritos *geoescolares*, isto é, assentando os alicerces pedagógicos, metodológicos e sociais que balizam os processos atuais desse componente curricular. Veríamos, por exemplo, que as reflexões acerca do ensinar e do aprender Geografia não seriam, de maneira alguma, recentes. É importante ressaltar, nesse sentido, que textos de autores como Delgado de Carvalho, Artur Zarur, Pierre Monbeig, Everaldo Beckheuser e Aroldo de Azevedo se constituem como marcas expressivas de um grande projeto idealizado para o ensino de Geografia. E que não poderia ser apreendido rapidamente, mas através de uma análise minuciosa que demanda sutis recortes.

É daí que chegaríamos, nesse sentido, ao conceito de *arquivo*, cujo desenho aparece tanto em Foucault quanto em Derrida. No primeiro autor, trata-se de um conceito central na arqueologia foucaultiana, entendendo-se ele como um conjunto total dos discursos que foram pronunciados ao longo de uma determinada época e que continuam presentes contemporaneamente; com efeito, os arquivos seriam promotores da manutenção discursiva, posto que é através deles que acontecem, ou não, a formação de novas teorias (FOUCAULT, 2000). O arquivo legisla o que pode ser dito, visto e escrito pelas pessoas em certos momentos e em certos lugares, evidenciando que os textos podem ser condicionados a um jogo de regras; em suma, ele induz o “[...] corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva” (FOUCAULT, 1987, p. 148). Derrida (2001) pensa de forma semelhante: segundo esse filósofo, o arquivo seria o agrupamento de textos que estabelecem o início e o comando da linguagem, ou seja, o lugar de onde a autoridade exerce o seu poder e a ordem, por conseguinte, é dada. Com efeito, são os arquivos que regularizam as referências motrizes em torno das

quais um saber é desenvolvido, afinal traçam limites ao modo de uma força de lei. Nesse sentido, para Derrida o arquivo é um conjunto conservador de textos sem o qual “[...] não compreenderíamos nem mais como um ancestral pode falar de nós nem que sentido haveria para nós em falar dele” (DERRIDA, 2001, p. 50).

Problematicando o saber *geoescolar* em torno do conceito de arquivo que aparece em Foucault e Derrida, poderíamos mesmo agora concluir que nada se faz, no ensino de Geografia, sem o entendimento de um arquivo maior que o coordena, produz e interdita. A meu ver, é na primeira metade do século XX que emerge um dos seus mais sólidos edifícios discursivos postos em operação: o *Boletim Geográfico*.

Trata-se de uma publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que circulou nos espaços acadêmicos e técnicos entre o ano de 1943 (data da sua primeira edição) até 1978, quando foi extinto e posteriormente absorvido pela *Revista Brasileira de Geografia*. Sua periodicidade foi mensal até dezembro de 1951; em janeiro de 1952 torna-se bimestral, situação que permanece até dezembro de 1974; de janeiro de 1975 a julho de 1978, a publicação atinge temporalidade trimestral. Este periódico começou a ser planejado em 1941, na Assembleia Geral do Conselho Nacional de Geografia (instituição anterior ao IBGE), como um veículo que transmitisse informações geográficas e acadêmicas em formato de boletim. Ele é lançado, no entanto, apenas em abril de 1943, devido ao envolvimento do Brasil na Segunda Guerra Mundial, processo que atrasa sua produção. Na sua edição inaugural é denominado como *Boletim do Conselho Nacional de Geografia*, alcunha que permanece até a edição número 3, de junho de 1943. Desde aquele momento, atinge uma tiragem média de 10 mil exemplares por edição, com preço acessível, constituindo, até 1978, a expressiva marca de 35 anos de editoração transmitidas em 259 publicações (PRÉVE, 1989). Era essa revista distribuída em território nacional pelas agências e delegacias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Por si só, o *Boletim Geográfico* não seria um bom exemplo de um arquivo *geoescolar* – vide a quantidade de trabalhos técnicos publicados que compartilhavam conhecimentos distanciados do ensino e da aprendizagem. Entretanto, é fundamental frisar a originalidade desse periódico em meio a outros tantos no período devido à uma singular característica: a importância inédita que foi dada ao ensino da Geografia. O *Boletim Geográfico*, desde sua primeira edição, trazia seções específicas destinadas à educação, a saber: “Contribuição didática (1943)”, “Contribuição ao ensino (1944-1951)”, “Contribuição à didática de Geografia (1952-1953)” e “Contribuição ao ensino (1953-1970)”. Como resultado, ao final dos anos 1970 mais de quatrocentos textos acerca do ensino de Geografia foram publicados, um número, de fato, monumental.

É possível afirmar com certa margem de segurança que o *Boletim Geográfico* contribuiu significativamente para estabelecer não apenas os conteúdos presentes no currículo geográfico da escola básica, mas também para fundamentar uma metodologia hegemônica de ensino a ser instrumentalizada por um professor idealizado. Para isso, no entanto, seria necessário construir um lado negativo da história, espécie de modelo distópico de docência que competiria aos professores evitar e, se possível, defenestrarem. É desse lugar que podemos localizar algumas das matrizes originais da Doutrina da Queda *geoescolar*. Deliberando em torno da possível extinção da Geografia, capitaneada ora pelas precárias licenciaturas, ora pela resistência do professor em praticar atividades pedagógicas consideradas modernas, uma quantidade não-negligenciável de textos do nosso arquivo escolhido se especializou em jogar para baixo a Geografia escolar tradicional, culpando-a pela eminente catástrofe que pairava sobre o ensino de Geografia.

É sob esses textos que efetuari, na seção seguinte, uma panorâmica descrição.

Arquivo morto? De jeito algum...

Referindo-se à queda do ensino de Geografia, poderíamos dizer que o *Boletim Geográfico* instituiu três matrizes referenciais para justificar o calvário *geoescolar*. Num primeiro momento, uma reflexão sobre o estado das instituições escolares no Brasil; na esteira desse processo, a precarização da formação do professor; na dobra entre esses dois processos, a péssima e anacrônica prática pedagógica convencional, verdadeiro entrave à modernização do ensino de Geografia no país.

Começemos pela contundente crítica de Weiss (1961,1962). Ainda que esse autor compartilhe experiências pedagógicas que construiu, ele o fazia do lugar-comum de um professor que “[...] luta com as dificuldades típicas do desaparelhamento da maioria dos nossos educandários” (1961, p. 238). Para ele, no entanto, esse panorama poderia ser superado por meio de um professor motivado que, ao operar no campo do idealismo e da cientificidade, colheria excelentes resultados.

Essa colocação não era compactuada por Pinto (1964): ao discorrer sobre as dificuldades dos alunos em se apropriarem da cartografia, sua argumentação encaixava-se no desconhecimento do professor sobre como se elabora um mapa, causa que pode advir do seu “[...] excesso de trabalho” (PINTO, 1964, p. 114). Como solução a curto-prazo, um outro pesquisador já havia proposto a “[...] limitação de uma quinzena de horas por semana do horário dos professores, e uma retribuição bastante elevada para garantir a renda indispensável à segurança material e atividade intelectual” (MOINBEIG, 1945, p. 163). Infelizmente, duas décadas depois Moreira (1970, p. 77) voltaria a identificar esse mesmo círculo vicioso, em que “[...] baixos vencimentos são responsáveis pela existência de professores fracos; professores medíocres, por si, não podem reivindicar melhores condições pecuniárias, ou, pelo menos, não estarão em condições de fazê-lo”.

Com esse pano de fundo, os progressos da Geografia não se materializavam na melhoria da formação docente; os professores “[...] têm muitas horas de aula, porque precisam ensinar uma outra matéria ou ter outras profissões, porque seus ordenados são insuficientes” (MONBEIG, 1945, p. 163). Consequentemente, planejam suas aulas a partir dos manuais destinados aos alunos, algo que inviabilizaria “[...] o ensino exato e vivo da Geografia” (MONBEIG, 1945, p. 170). Um duplo equívoco, a propósito, pois como dizia Damasceno (1965, p. 320), “[...] o mercado acha-se abarrotado de livros didáticos de geografia que, mal comparados, parecem almanaques, tal a quantidade de informações, retratos de edifícios públicos e pontes fluviais remetidas aos alunos, e nada de caráter formativo”.

O segundo alicerce da queda nas páginas do *Boletim Geográfico* discorria sobre os cursos de licenciatura em Geografia. Para Monbeig (1944), as falhas dos cursos superiores não eram apenas internas, mas decorrentes do histórico escolar dos alunos, que carregavam na bagagem uma formação repetitiva proveniente do tempo em que eram alunos da escola básica: “Não tendo nunca aprendido a trabalhar com método, a pensar e a ler com espírito crítico, têm um atraso considerável a vencer e a boa vontade do jovem nem sempre é suficiente para preencher as falhas de formação da criança” (MONBEIG, 1944, p. 8). Monbeig, nesse sentido, refere-se a um crônico e “defeituoso ensino de Geografia”, cuja culpa não seria apenas dos docentes, já que esses “[...] não receberam um ensino especial de Geografia: seria difícil os considerar responsáveis” (MONBEIG, 1945, p. 163). Aliás, na primeira metade do século XX já eram mapeados na rede nacional de ensino professores lecionando Geografia de forma improvisada, situação condenada por Monbeig (1945, p. 1970: “[...] da mesma que não é possível se improvisar em dentista ou advogado, não é possível se improvisar em professor, mesmo que seja de Geografia”).

Ora, quem planta ventos colhe tempestades: de acordo com vários textos no periódico em questão, a Geografia foi tornando-se uma disciplina detestada.

A sequela mais evidente desse estado lamentável acabou sendo, segundo amplamente identificado nas páginas do *Boletim Geográfico*, a redução da carga horária de Geografia ofertada aos alunos da escola básica, induzindo ao esquecimento os estudos geográficos na juventude, justamente aquela “[...] época em que o futuro cidadão adquire hábitos praticamente definitivos” (PEDROSO, 1966, p. 598). Não por acaso, era com pessimismo que Monbeig (1945, p. 171) questionava: “Será necessário concluir que a solução dos defeitos presentes não depende tanto de melhoras técnicas localizadas quanto de uma reforma mais vasta e radical”?

Finalmente, gostaria de destacar a artilharia pesada que foi sendo construída, nos textos pedagógicos do *Boletim Geográfico*, com o objetivo de desestruturar a prática tradicional do professor de Geografia. É a manutenção desse modelo didático que alavancava um processo irreversível através do qual a Geografia escolar terminaria por ser extinta.

Segundo dizia Backheuser (1943, p. 5), a Geografia vinha tendo seu potencial intelectual desperdiçado, posto que as marcas do seu ensino caíam na vala de uma “fagueira descritiva”, capitaneada por “compêndios abarrotados” de listas de nomes inúteis a ser decorados; esvaziada do seu “lado científico e sedutor”, só restava-lhe ser desmoralizada (BACKHEUSER, 1943). Carvalho (1944, p. 7-13) prosseguiria explicando que a prática mnemônica causou não apenas um considerável atraso metodológico, mas também uma espécie de vingança circular, pois aqueles professores que padeceram da memorização hoje recorrem à mesma ação com os seus alunos. Carvalho (1944, p. 7) resumia com rigor a situação no país: “Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geografia; o ideal seria provavelmente um tratado volumoso, incluindo a lista telefônica”.

Alguns anos depois, Weiss (1962, p. 298) descrevia uma paisagem parecida, até mesmo para que se pudesse compreensivelmente justificar as “[...] atitudes negativas do aluno quando o obrigam a memorizar cabos, ilhas e cidades importantes que são o conteúdo de uma *pseudo* Geografia”. Assim como ele, outros concordariam.

É o caso de Ficheux (1950): de acordo com o seu ponto de vista, o método tradicional de ensino tenderia a ter cada vez ter menos espaço nas aulas de Geografia, exatamente porque era totalmente desconectado da realidade do aluno; segundo ele, a redução o recurso da memorização é desalentador e processualmente enfadonho, pois esvazia de sentido os conteúdos geográficos; nesse jogo fácil de pergunta e resposta, como resultado, a Geografia perde a oportunidade de fazer do “auditório escolar” um ambiente agradável, no qual questões-problemas instigariam um enérgico debate coletivo (FICHEUX, 1950; REEDER, 1950). Não é o que vinha sendo feito, por mais surpreendente que isso seja: “A tolice de se ensinar geografia como uma descrição do mundo atual parece óbvia, levando-se em conta que não de ocorrer modificações antes mesmo que as crianças das escolas cresçam” (REEDER, 1950, p. 1111).

Denúncia semelhante foi feita por Azevedo (1951), em texto no qual comentava sobre o ensino descontextualizado e compartimentado que era feito nas aulas, culpa certamente do método descritivo e cartesiano. É interessante que a abordagem de Azevedo estava alinhada com a própria linha editorial do *Boletim Geográfico*, tanto que no editorial da edição 106, de 1952, na página 108, um texto coletivamente assinado se posicionava contrário às práticas cotidianas do professor de Geografia, tecendo suas críticas ao uso da nomenclatura e à fala exaustiva do docente. Numa publicação do mesmo ano, Carvalho arremataria esse manifesto nos enunciando que a construção da avaliação é comprometida por tais didáticas: nelas, o aluno acaba cuidando “[...] mais de memorizar do que de compreender, porque não sabe estudar” (CARVALHO, 1952a, p. 326).

De maneira nenhuma, entretanto, poder-se-ia exprimir que os estudantes seriam culpados por de decorar os conteúdos geográficos pois, como diria Carvalho (1952b), eles seriam vítimas de uma prova “[...] baseada exclusivamente em mnemotécnica, em que a memorização é tida por tão importante que qualquer consulta é considerada fraudulenta, não permite semelhante apuração e verificação” (CARVALHO, 1952b, p. 748). Nelas, apelava-se para meras informações

por meio das quais se exige das crianças somente a memorização do nome de cidades e principais produtos, em qualquer país” (CABRAL, 1958, p. 120). Compartilhando o produto de observações realizadas em aulas de Geografia no Estado do Rio de Janeiro, Santos (1959) assinalou, incrédulo, um panorama em que os professores insistiam em exigir a memorização de acidentes geográficos, algo com o qual ele não concordava: “É sabido que a Geografia atual não é mais a dos tempos medievais ou da Antiguidade, fases em que a sua principal característica era a de Geografia Descritiva” (SANTOS, 1959, p. 405).

Dolabela, Fonseca e Boléu aproveitaram o terreno anteriormente aplainado por autores como Delgado de Carvalho para dar sequência ao projeto de desmerecimento *geoescolar*. Um deles escrevia que o ensino de Geografia era demasiadamente “[...] verbal, formalístico, abstrato e genérico” (DOLABELA, 1954, p. 298): fala-se e lê-se muito, trabalha-se pouco. O outro sentenciava, sem medo das repercussões: “[...] o ensino das Ciências Geográficas é letra morta, ensino inerte e árido” (BOLÉU, 1956, 288). Enquanto isso, Fonseca (1955) problematizava a própria razão original da presença da Geografia na escola básica; conforme a sua leitura, essa ciência não vem estando submetida aos objetivos basilares da escola secundária. Afinal de contas, a Geografia deveria estar interligada aos objetivos da escola secundária; portanto, “[...] não são os professores indivíduos encarregados de fazer de seus alunos outros tantos geógrafos. Os próprios professores não têm necessidade imprescindível de ser geógrafos” (FONSECA, 1955, p. 643).

Antes de terminar essa seção, vamos deixar algumas palavras a mais para falarem por si mesmas:

“Alguns nomes nas cabeças das crianças, algumas noções indispensáveis para que o futuro soldado não pareça demasiado ignorante do seu país. Não é isto o que, no fundo, sugere à maior parte das pessoas o termo Geografia”? (LA BLACHE, 1943, p. 18).

“[...] demasiado formal, passivo e didático, apelando só para a memória e não para a compreensão ou a imaginação infantil” (CABRAL, 1958, p. 120).

“[...] já está ultrapassada a aula expositiva, onde o professor fala todo o tempo, os alunos ouvem, ou não, tomam notas e repetem o que puderem na prova. A passividade discente é a maior crítica que se lhe pode fazer” (WEISS, 1961, p. 255).

“O erro é antigo, é herdado de geração em geração: existe uma infundada tradição que quer que sejam preparadas antes de tudo as matérias fáceis, e a geografia é considerada como a mais fácil de todas porque, na opinião corrente, tradicional e errada, ainda é apenas questão de memória” (CARVALHO, 1944, p. 11).

“Outros, talvez, dificilmente se deixam convencer de que a Geografia não é mais esta encantadora lista que dispensava o uso da inteligência, da razão, do juízo ou do simples bom senso” (CARVALHO, 1945, p. 819).

“Na escola rotineira, o agente ativo, que transmite a experiência, é o professor; o papel passivo desse binário desalentador é reservado ao aluno – nos casos extremos, simples recipiente em que se vertem os conhecimentos do mestre-escola” (STERNBERG, 1948, p. 169).

“[...] é preciso suprimir os professores que ensinam mal, e não a matéria” (MONBEIG, 1955, p. 425).

“[...] problema que o docente enfrenta é o descaso com que é tratada esta disciplina, infelizmente ainda considerada como baseada na memorização pura e simples, quando sabemos que todas as matérias dependem da retenção, por parte do aluno de alguns conceitos” (WEISS, 1961, p. 238).

Paremos por aqui? Sim, por questão de espaço. Mas caberia empreender um duplo apontamento.

Trabalhar com o Foucault da fase arqueológica significaria pôr em prática uma atividade eminentemente descritiva-analítica, que não procura adentrar nem no campo do idealismo prescritivo (tentando descobrir soluções para mudar o mundo), muito menos encontrar as características ideológicas “ocultas” que estariam por ser desmascaradas. Grosso modo, poderíamos dizer que o seu principal objetivo é “tirar a poeira” de um arquivo que se encontra enterrado pelo tempo a fim de, uma vez posto à superfície, descrevê-lo. Retornando

às páginas de um periódico esquecido, mas de notável trajetória, foi mais ou menos isso que tentei fazer. Esse é o primeiro apontamento.

O segundo nos direciona para uma outra característica dos estudos foucaultianos, aquela que faz uma genealogia das formações discursivas. Tomando aqui o arquivo do *Boletim Geográfico* como trampolim para entender a maneira como expressamos o ensino de Geografia contemporâneo, isso significa que não bastaria apenas descrevermos os elementos que estamos investigando; mais do que isso, é fundamental deslocar um segundo e simultâneo estágio de pesquisa que deseja entender sob quais condições de saber/poder, e em meio a que possibilidades, os sistemas discursivos encontrados se fizeram hegemônicos. Ainda que rapidamente, é o que farei na sequência.

Genealogia da queda: três possíveis proveniências

Um entendimento mais genealógico das raízes do “fim da Geografia escolar” poderia emergir, primeiramente, da maiêutica socrático-platônica e, após, através das bases constitutivas da Doutrina da Queda Judaico-Cristã. Esses eixos capitaneiam, finalmente, a Modernidade. Vejamos como.

No que tange aos ideários de Platão, é amplamente sabido que, desde os primeiros diálogos socráticos históricos, o velho filósofo grego já colocava sob séria desconfiança e rigorosa crítica o mundo das aparências, cuja apreensão se daria apenas pela sensibilidade. É interessante lembrar, por exemplo, do *Fédon*, em que acompanhamos as últimas horas da vida de Sócrates antes dele beber a cicuta: nesse diálogo emblemático, o que mais surpreendia os discípulos do filósofo era a serenidade com a qual ele aguardava a morte. Esse estado de tranquilidade tinha uma boa razão, no entanto: segundo Sócrates, não se tratava do final da sua vida, mas sim da passagem da sua alma a

um mundo elevado e feito de ideias perfeitas, reservado aos verdadeiros filósofos, aqueles que, entre outras coisas, resistiram aos prazeres e às corrupções mundanas (PLATÃO, s/d).

Entretanto, poderíamos citar duas obras da fase de maior maturidade de Platão para entender um pouco melhor a crítica ao mundo comum das sensações.

Uma delas é *O banquete*. Nesse que é um dos diálogos mais co-moventes da obra platônica, somos apresentados a um grupo de amigos que, após uma farta refeição, aceitam discutir (mediados por Sócrates) o que seria o amor. Não cabe aqui retomarmos linha a linha tais passagens. Basta-nos, por ora, considerar a seguinte viga-mestra subjacente a tal diálogo: o jeito como o destino do homem ideal/virtuoso/filósofo é traçado, isto é, percorrendo um caminho de ascese espiritual de sentido vertical, em que esse sujeito ia renunciando aos apetites sensuais de uma vida defeituosa até chegar ao quadro da Teoria das Ideias, onde existia o conhecimento belo e perfeito (PLATÃO, 2001).

Entretanto, é no Livro Sétimo d' *A república*, cuja correia transmissora é a Alegoria da Caverna, em que o dualismo platônico se fez de uma das maneiras mais marcantes. Nessa conversa, Sócrates explica para Glauco a tese da Linha Dividida; trata-se de um diálogo ilustrado pela metáfora entre, de um lado, uma caverna escura em que prisioneiros possuem uma visão distorcida e errática do mundo, e o outro, descrito como um mundo iluminado pelo saber verdadeiro cujo acesso poucos possuem (PLATÃO, 2014); isso em razão de, como explicava Sócrates, “[...] no domínio cognoscível, a Ideia do bem é a última coisa a ser vista, sendo atingida somente com dificuldade” (PLATÃO, 2014, p. 292).

Em comum entre esses dois diálogos, poderíamos assinalar o seguinte nó: a existência de dois mundos, sendo um deles inferior e habitado por indivíduos presos às aparências e sensações, e o outro elevado e superior, reservado para aqueles que atingissem a verdade. Quanto ao papel do conhecimento filosófico, ele atuaria tanto como uma escada para atingir as Formas Perfeitas (n' *O banquete*), como

um intermediário entre a escuridão e a luz – conforme assinalado em *A república*.

Poderíamos afirmar com certa margem de segurança que o dualismo platônico é um dos mais antigos tributários do caráter de ruptura presente no discurso do ensino de Geografia – vide a descontinuidade proposta entre uma prática docente tradicional (tida como ordinária), em direção a uma ação pedagógica moderna e idealizada. Esse ponto é claro. Porém, caso quisermos ir um pouco mais adiante para ter um elemento a mais de entendimento sobre a queda *geoescolar*, é intrigante assinalar como as historietas socrático-platônicas seriam revisitadas pelas doutrinas judaico-cristãs.

Conforme nos explica Corazza (2002b), o cataclisma presente na obra de Platão viria a ser repaginado séculos depois no *Genesis*, através da interpretação acerca do Pecado Original. Nesse mito criacionista, encontramos a origem do Bem e do Mal, ocorrida a partir do momento em que a atividade pecaminosa entre Adão e Eva instituiu a depravação humana, decorrente essa das perversões da carne. Como resultado desse dramático erro, o relato bíblico deixa em evidência que os nascimentos de Caim e Abel eram produtos de uma ação profana, cuja perversidade foi marcada nos seus corpos; com efeito, eis que esses e os futuros homens e mulheres seriam incluídos ativamente na “[...] participação indireta na culpa e, portanto, possibilidade de culpa” (CORAZZA, 2002b, p. 139). Com efeito, eis que a genealogia de Adão tornar-nos-ia eternamente endividados com algo que não cometemos, mas que estaríamos propensos a tal.

E aí voltamos aos catastrofismos e aos denunciamentos presentes no discurso *geoescolar*. Com um pé no idealismo de Platão, e com o outro fincado na Doutrina da Queda bíblica, já podemos nos aproximar com maior profundidade das raízes arqueogenealógicas dessa ordem do discurso. Faltaria, contudo, reservar um espaço especial à dobra entre esses dois majoritários enunciados, ou seja, aquele que provavelmente seja o mais amarrado movimento filosófico a realizar tal empreendimento: a Modernidade.

Por aqui, entenderei o pensamento moderno como aquele macro conjunto de mudanças através das quais o feudalismo foi deslocando-se para um sistema capitalista de troca e produção; uma série de inovações técnicas inventadas, como a imprensa e a codificação de informações; transformações políticas, implicando na formação de estados-nações regularmente centralizados e com uma configuração delimitada de administração e tributação; a construção das identidades nacionais, com a posterior emergência do uso legítimo da força pelo soberano, dentro de um determinado território (THOMPSON, 2013). Um perene espectro, catalisador de narrativas que, englobadas, aprendemos a categorizar como Modernidade.

Resumidamente, diríamos que o pensamento moderno se ancora, como ensinam Mafessoli (2010) e Latour (1994), em dois portos enunciativos: a) a história enquanto marcha única em direção ao finalismo perfeito e b) um discurso moralizante, dividido entre o bem/mal, verdadeiro/falso, perfeito/imperfeito, racional/irracional. Trata-se de uma flecha irreversível cuja orientação significaria a chance de sair das trevas para o saber iluminado ou, como diria Morin (1986), atingir satisfatoriamente a trindade laica Razão-Ciência-Progresso.

Enfim, é por intermédio desse tripé narrativo, que percorre um período desde a Antiguidade até o Século das Luzes, que logramos assimilar de onde vêm e como funcionam as palavras-mestras sob cujas órbitas transitam os discursos fatalistas incrustados no ensino de Geografia. Alavancados em torno da negação do que seria tido como arcaico, a fim de impor a inovação e o progresso, tratam-se de fundamentos que receberam terreno fértil para se desenvolver em uma publicação do porte do *Boletim Geográfico*. E que foram tanto bem amarrados e enraizados que ainda hoje funcionam como verdadeiros faróis para entendermos porque continuamos, anos após ano, fazendo as mais – e mesmas – negativas referências (em livros, artigos, dissertações, teses, etc.) às práticas pedagógicas do professor de Geografia. Como funcionários desses discursos fortes, seguimos pensando estruturalmente em termos de progressão, mediante “[...] a

qual o avanço e a mudança são sempre elementos necessários” (GOMES, 1996, p. 49).

Por outro lado, é dessas prerrogativas discursivas que se pode compreender o motivo pelo qual o ensino de Geografia é tão poroso aos modismos que questionam o modelo pedagógico vigente a partir de alguma didática contemporânea; permanecemos necessitando destruir, ultrapassar e romper com o passado, sinalizando urgentemente novos tempos. Ora, não estou querendo dizer com isso que a sociedade seja estática nem que, tampouco, a escola não deva estar atenta ao entorno que lhe envolve. Muito menos estou colocando-me ao lado das práticas mnemônicas e/ou descritivas. Quero, no entanto, alentar para os perigos de estarmos com um pé na defenestração do passado e o outro no idealismo do futuro, pois isso pode incorrer na descaracterização do presente, julgado tão somente por sua incompletude e ignorado na sua singularidade.

Conclusão: é preciso operar com os arquivos

Compreender como chegamos a ser professores de Geografia é uma tarefa tão necessária quanto ardilosa, pois isto significa que, muitas vezes, temos que abandonar tanto as tensões do presentismo, quanto deixar em *stand by* nossos mais grandiosos idealismos. Contudo, uma vez que temos acesso às condições de possibilidade que vêm engendrando as regras discursivas oficiais, poderíamos nos perguntar que concessões viemos fazendo em todos esses anos aos enunciados régios do ensino de Geografia. Com base nisso, quem sabe desnaturalizaríamos a tranquilidade com a qual uma frase como a de Fernandes (2008, p. 10) - “[...] das coisas sem serventia uma delas é a Geografia” – circula por entre as instâncias acadêmicas e escolares, tencionando tanto de onde isso vem quanto, principalmente, exemplificando que ela não tem nada de especial.

Daí que o objetivo maior deste texto que se encerra foi tomar como alavanca uma questão contemporânea – a queda *geoescolar* – para problematizar as condições de emergência de uma dada formação discursiva. Para tanto, regressei até um arquivo pouco escrutinado na história da educação geográfica questionando se, conforme dizia Calvino (1993, p. 10-11), ele poderia ser compreendido como um *clássico*, isto é, um arsenal de obras que “[...] exercem uma influência quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”.

Frente ao respectivo arquivo, evitei, todavia, os grandes tratados metodológicos sobre como “fazer uma pesquisa sobre ensino de Geografia”. Por conseguinte, evitei denunciar o mau uso das ciências pedagógicas feito pelos professores de Geografia que a) por serem resistentes, b) por não terem o hábito de estudar, c) por não terem o tempo de estudar e d) por não receberem formação continuada condizente, profanam a sagrada teoria. De forma semelhante, não atribuí centralidade ao “chão da escola”, dizendo que o sensível é mais complexo que o inteligível e que, nesse sentido, as universidades vêm enganando ou preparando precariamente seus estudantes de licenciatura. Em síntese, não houve a intenção de elaborar a melhor didática fundamentada por uma teoria hodierna, que resolveria de vez os problemas educacionais; rejeitei o movimento de retratar como a realidade escolar, seria, de verdade/mesmo/certamente.

Competindo-me, com o aporte dos estudos foucaultianos, descrever as linhas de força materializadas nos textos pedagógicos do *Boletim Geográfico*, trouxe à superfície uma série de ditos e escritos (mas não todos) em que o trabalho pedagógico dos professores foi apontado como uns dos principais, senão o principal, responsável pelas mazelas do ensino de Geografia. Em contrapartida, uma genealogia dessa hecatombe discursiva nos remeteria aos próprios primórdios de formação da cultura ocidental, tendo entre eles o pensamento de Platão e a Doutrina Judaico-Cristã – não esquecendo, é claro, que

esses foram vertidos futuramente para o Iluminismo da Modernidade.

Implementando um diagnóstico do presente que se diz e se escreve no ensino de Geografia, acredito que um retorno a documentos centenários que, frequentemente, são deixados para mofar em estantes escondidas de bibliotecas, enseja um outro olhar a ser viabilizado sobre o estado desse componente curricular muitas vezes massacrado, mas, raramente, problematizado enquanto formação discursiva. É fundamental frisar, ao contrário do que normalmente se coloca, que somos bem mais condicionados por regras linguísticas do que imaginamos ser e que, nessa linha de raciocínio, o ensino de Geografia que hoje se pleiteia é produto de uma longa marcha de desenvolvimento filosófico e social, que culminou na dobra entre a Filosofia Antiga, o criacionismo da Bíblia e a Modernidade com os ditos e escritos do *Boletim Geográfico*. Certamente não a única, mas nem por isso menos importante.

De outra perspectiva, cabe assinalar um efeito que um periódico como o *Boletim Geográfico* promoveu, e cujas consequências se fazem sentir até hoje. Trata-se da ascendência do lugar universitário como espaço privilegiado para refletir sobre as adversidades geográfico-escolares, assim como sobre as possíveis soluções. Aos professores da escola básica foi sendo reservado um papel de subserviência, cabendo-lhes apenas que colocassem em operação aquilo que sujeitos mais competentes que eles planejaram. Tornaram-se público cativo dos guias de militância e os condutores do povo, justamente aqueles que vêm apontando o que é feito de errado e prescrevendo os remédios da Redenção. No entanto, chamo novamente Calvino (1993, p. 12) para dizer que, nesse caso, esses textos contemporâneos não podem ser elucubrados, nem de longe, como clássicos: não se “[...] revelam novos, inesperados, inéditos”. Mais valeria, ao contrário, colocá-los naquele mesmo balaio dos “[...] pesquisadores puristas, continuístas e oportunistas, que pesquisam e escrevem a mesma coisa durante a vida inteira” (CORAZZA, 2008, p. 68).

Concluo afirmando que se fosse possível extrair alguma lição maior desse artigo, certamente eu gostaria que ele servisse como uma pequena ferramenta para aqueles que não aceitam de bom grado a tutela perpétua, o endividamento prévio e o caráter confessional de sujeito culpado que, muitas vezes, o ensino de Geografia vem tentando nos impor. Seguindo a nossa personalidade pedagógica e encarando a docência como uma atividade autoral cuja replicação por outra pessoa, em outro espaço, é impossível, será “[...] a nossa atividade que deve determinar o que temos de abandonar; é atuando que deixaremos” (NIETZSCHE, 2004, p. 164). É preciso, entretanto, fazer a linguagem régia mais flexível. É daí que não faríamos reverência automática aos textos canônicos; suspeitaríamos, como diria Lima Barreto, dos “árbitros do mérito” *geoescolar*.

* * *

Referências

- AZEVEDO, A. Programa de Geografia para o Curso Secundário. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 101, ago. 1951.
- BACKHEUSER, E. Tertúlias geográficas. *Boletim do Conselho Nacional de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, maio 1943.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BATISTA, B. N. *A ordem do discurso geoescolar*. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, UFRGS. Porto Alegre, 2017a.
- _____. Como nos tornamos professores de Geografia: discurso ordenado, prática neoliberal. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 130-153, set.-dez. 2017b.
- _____. Quando é preciso manter sob vigilância o ensino de Geografia. *Crítica Educativa*, Sorocaba/SP, v. 3, n. 3, p. 323-339, ago.-dez. 2017c.
- _____. Pensar o ensino de Geografia como algo feito por comentaristas de textos sagrados. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 235-252, mar.-abril. 2018.

- BOLÉU, J. Técnicas do ensino das Ciências Geográficas. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 132, mai.-jun. 1956.
- BOLETIM GEOGRÁFICO. Programa de Geografia e instrução metodológica para a sua execução. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 106, jan-fev. 1952.
- CABRAL, E. F. O ensino de Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 145, jul.-ago. 1958.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CARVALHO, D. O Ensino da Geografia no curso de Humanidades. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 10, jan. 1944.
- _____. As três características do Ensino Geográfico. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 23, fev. 1945.
- _____. Didática das Ciências Sociais. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 108, maio-jun. 1952a.
- _____. Didática das Ciências Sociais (continuação). *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 111, nov.-dez. 1952b.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares em educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002a.
- _____. *Infância & Educação: Era uma vez: quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.
- DAMASCENO, D. F. Algumas considerações sobre o emprego do material didático no ensino da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 185, mar.-abril. 1965.
- DERRIDA, J. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DOLABELA, E. Geografia, ensino e pesquisa. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 122, set.-out. 1954.
- FERNANDES, M. *Aula de Geografia e algumas crônicas*. Campina Grande: Bagagem, 2008.
- FICHEUX, M. R. Ensino da Geografia II. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 86, mai. 1950.
- FONSECA, J. O Ensino da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 129, nov.-dez. 1955.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- GOMES, P. C. *Geografia e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- LA BLACHE, V. A Geografia na escola primária. *Boletim do Conselho Nacional de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, abri. 1943.
- LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- MAFFESOLI, M. *Saturação*. São Paulo: Iluminuras, 2010.
- MONBEIG, P. Estudos Geográficos. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, fev. 1944.
- _____. A Geografia no ensino secundário. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, maio 1945.
- _____. A Geografia no Ensino Secundário. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 127, jul.-ago. 1955.
- MOREIRA, I. A Geografia como ciência humana e de síntese e as implicações no ensino secundário. *Boletim Geográfico*, v. 29, n. 218, 1970.
- MORIN, E. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *A gaia ciência*. São Paulo: Rideel, 2004.
- PEDROSO, T. A Geografia no curso secundário. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 194, set.-out. 1966.
- PLATÃO. *Diálogos: Apologia de Sócrates; Eutífron; Críton; Fédon*. São Paulo: Hemus Editora, s/d.
- _____. *O banquete; ou, Do Amor*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *A república (ou Da Justiça)*. São Paulo: EDIPRO, 2014.
- PINTO, M. M. V. Orientação metodológica para uso do atlas geográfico escolar. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 178, jan.-fev. 1964.
- PREVÉ, O. *A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da Geografia*. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 1989.

- REEDER, E. W. O espírito do ensino moderno da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 93, dez. 1950.
- SANTOS, M. S. O ensino da Geografia no curso secundário noturno. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 151, jul.-ago. 1959.
- STERNBERG, H. A pesquisa geográfica no curso secundário. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 62, maio 1948.
- THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares em educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.
- WEISS, A. B. Didática da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 161, mar.-abril. 1961.
- _____. O problema da motivação no ensino da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 168, mai.-jun. 1962.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

Recebido em 26 de abril de 2018.
Aprovado em 20 de julho de 2018.