



FILOSOFIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Bruno Nunes Batista
batistabrunonunes@gmail.com

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professor do Instituto de Ciências Humanas (ICH) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3862-1465>

RESUMO

Este texto ensaia a construção de uma Filosofia do ensino de Geografia. Inspirado na perspectiva crítica de Immanuel Kant, trata de pensar esse projeto por meio de quatro encaminhamentos operatórios: 1) discutir um uso acautelado da razão, frente aos limites do conhecimento; 2) problematizar os conceitos a partir de uma análise histórica, enredada em relações de poder-saber; 3) relacionar a docência à noção kantiana de maioria; 4) conjecturar o ensino de Geografia como uma oficina de conceitos. Desses deslocamentos, não se pleiteia a constituição de um campo hermético forjado às custas de cerceamento teórico-metodológico, mas sim colocar em questão uma Geografia escolar autônoma, que pensa sobre si mesma para emancipar a si e aos outros.

PALAVRAS-CHAVE

Filosofia do ensino de Geografia, Kant, Crítica, Maioridade, Conceito.

FILOSOFÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

RESUMEN

Este texto ensaya la construcción de una enseñanza de Filosofía de la Geografía. Inspirándose en la perspectiva crítica de Immanuel Kant, intenta pensar este proyecto a través de cuatro pautas operativas: 1) discutir un uso cauteloso de la razón, frente a los límites del conocimiento; 2) problematizar los conceptos desde un análisis histórico, enredados en relaciones de poder-conocimiento; 3) relacionar la enseñanza con la noción kantiana de emancipación; 4) Conjeturar la enseñanza de la Geografía como taller conceptual. A partir de estos desplazamientos no se pretende la constitución de un campo hermético forjado a costa de una restricción teórico-metodológica, sino cuestionar una geografía escolar autónoma, que piensa en sí misma para emanciparse a sí misma ya los demás.

PALABRAS-CLAVE

Filosofía de la enseñanza de Geografía, Kant, Crítica, Emancipación, Concepto.

Introdução

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(FOUCAULT, 1998, p. 12).

I

Confesso que o compromisso de discutir a possibilidade de uma Filosofia para o ensino de Geografia me causou certo desconforto. Em tempos de celebração de propostas pedagógicas que sejam úteis, aplicáveis, significativas e lúdicas, qualquer trabalho que se desenvolva fora desse arco educacional dominante estará sob o risco de ser lançado ao ostracismo.

No entanto, quando passei a adotar o pressuposto de que, semelhantemente à própria Filosofia, existiriam várias perspectivas geográficas-escolares, a empreitada se tornou viável. Bastaria definir com quem pretendo dialogar. Por certo, esse alguém não estaria ao lado daqueles que creem que compete à Geografia escolar produzir competências e habilidades, atender ao interesse do mercado e ter como finalidade

determinado carácter instrumental, moral, ideológico. Para quem pensa dessa forma, textos como esse parecem não valer muita coisa.

Porém, se tomo como base um destinatário que compactua da epígrafe de Michel Foucault, então isso significa que há um trabalho a se fazer. É junto a esse leitor que tecerei minhas argumentações.

Mas não prosseguirei sem, antes, informar algumas questões de método.

Em primeiro lugar, circunscrever a Geografia escolar aos domínios filosóficos não significaria fazer reflexões, diálogos, contemplações. Como já dizia Deleuze (2010), ninguém precisa da Filosofia para isso.

Em segundo lugar, esse projeto não teria como escopo abastecer o ensino de Geografia de saberes filosóficos para assim formar sujeitos cidadãos, críticos e democráticos. Os conceitos geográficos já não realizam essa tarefa? A Filosofia seria bem-vinda, mas a exclusividade do enfoque não se sustenta.

Os limites de uma Filosofia do ensino de Geografia parecem delineados: ela não será condição para a reflexão nem meio para atingir algum propósito.

Então, que Filosofia é essa?

A terminologia grega *philosophía* – amor pelo saber, amizade à sabedoria – não dá conta dos nossos interesses.

Em contrapartida, somos órfãos de uma única definição filosófica. Do período antigo à contemporaneidade, passando pelas escolas helenísticas, medievais e modernas, as caracterizações não foram complementares, sendo não raro contraditórias. Lembremos da antinomia entre racionalismo/empirismo, que colocou em lados opostos Platão, Aristóteles, Bacon, Descartes, Leibniz, Locke e Hume; da conciliação entre razão e fé frentada por Santo Agostinho e Tomás de Aquino; das perspectivas histórico-dialéticas, analíticas e linguísticas, que outorgaram à Filosofia a função de a) transformar a realidade material (Marx), b) produzir a verdade que correspondesse aos fatos (Carnap, Frege, Russel) e c) compreender os significados da linguagem (Wittgenstein, Rorty). E isso sem esquecer pensadores tidos como inclassificáveis, caso de Espinosa, Nietzsche, Foucault, Morin e outros para os quais qualquer carimbo é infrutífero, senão inviável.

Em razão desses argumentos, a construção de uma Filosofia para o ensino de Geografia será um ato arbitrário, assentado em opções teórico-metodológicas. Estou diante de um grande horizonte, aberto pelas intersecções entre Filosofia, Geografia e educação. E perante ele só posso proceder intencionalmente, fundamentando-me naquilo que for *colocado em questão*.

E essa questão, o que é?

Em primeiro lugar, é preciso abordar uma subárea que, amiúde, é confundida com a Filosofia: a epistemologia. Tendo como base uma tradição que remete ao platonismo, a discussão epistemológica é proveniente da diferenciação entre *doxa* e *episteme*; o primeiro termo é a mera opinião, crença não-justificada, ilusão engendrada pelas sensações, enquanto o segundo se trata do grau superior por meio do qual o raciocínio acessa o verdadeiro conhecimento. A passagem da *doxa* à *episteme* se dá em termos de ascendência, a subida nos degraus de uma escada em que a aparência está na altura mais baixa e a essência no andar mais alto (PLATÃO, *O banquete*, 210a-c). Durante a Modernidade, foram acrescentadas preocupações ao nível da natureza e do processo do conhecimento, mas o foco se manteve: distinguir o conhecimento verdadeiro do conhecimento falso.

Toda disciplina possui uma herança epistemológica e com a Geografia não é diferente. O que a diferencia de outras áreas? Qual o seu objeto de estudo? Que processos são necessários para entender a natureza de um fenômeno geográfico? Interrogações como essas são epistemológicas, muito embora o teor das respostas vai depender das fundamentações primeiras de cada pesquisador. Positivismo, neopositivismo, materialismo histórico-dialético, fenomenologia, hermenêutica e complexidade vêm sendo moedas fortes para discutir uma verdade justificada na Geografia.

No tocante ao ensino de Geografia, desde meados da década de 1930 investiga-se tanto se o método dedutivo ou indutivo deve ser privilegiado, quanto se se aprende Geografia por intermédio de processos empíricos, interativos, inatos, reflexivos, conceituais, etc. E, ao contrário da epistemologia da Geografia, nas linhas do ensino tem-se aceitado majoritariamente que os critérios de verdade da aprendizagem geográfica devem ser conjecturados no interior das psicologias educacionais, vide a popularidade das teorias piagetianas e vygotskianas. Seja como for, tudo indica que existe uma estrutura entronizada no núcleo epistêmico da Geografia escolar brasileira, alicerce a partir do qual se produz um certo jeito de ser professor e aluno.

Pois bem, é com a noção de verdade alojada no ensino de Geografia que proponho um desdobramento filosófico. Em outras palavras, uma *crítica* à sua epistemologia.

Uma vez que a terminologia prospectada pelo pensamento geográfico brasileiro em torno da “crítica” acopla-a no materialismo histórico-dialético, convencionou-se acreditar que uma Geografia imbuída desse espírito teria como tarefa desvelar os traços ideológicos de um ensino descritivo e mnemotécnico, cuja função seria a de contribuir

para a manutenção das desigualdades do modo capitalista de produção. Assim, competiria à Geografia crítica “desvendar máscaras sociais” (nos termos de Ruy Moreira) e “transformar a realidade”, conforme a décima primeira tese de Marx contra Feuerbach.

Está fora dos meus propósitos empreender qualquer ressalva a esse movimento político-acadêmico. Ademais, a abertura do *18 brumário de Luís Bonaparte* permanece imbatível: continuamos a fazer a nossa própria história, mas não a fazemos como a queremos nem escolhemos as circunstâncias para tal (MARX, 1988). Entretanto, o poder de fogo do marxismo teve um alcance tão amplo que parece ter obnubilado não só as raízes da “crítica”, como também o legado de outras escolas ancoradas nessa noção.

Ciente desse cenário, Vesentini (2009) desdobra essa palavra nos significados semânticos, etimológicos e filosóficos. Para o primeiro significado, o senso comum tende a tomar a crítica num viés negativo, tipo julgamento desfavorável ao sujeito ou objeto endereçado. Já no terreno da 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. E na acepção filosófica antiga a crítica era tida como um procedimento imprescindível, visto que seria através do seu exercício criterioso que o conhecimento poderia avançar.

Os significados perspectivados por Vesentini dão conta de uma palavra cuja procedência vai além do modo pelo qual o ensino de Geografia tende a empregá-lo. De fato, a “crítica” não é recente e pode ser operada de muitas formas. Porém, se existe um filósofo reputado como “divisor de águas” na arquitetura dessa noção, esse é Immanuel Kant (1724-1804). Que, propositalmente, é base para a discussão travada aqui em diante.

II

Podemos dizer que o cerne do projeto kantiano, levado a cabo na *Crítica da razão pura*, é estabelecer uma analítica da verdade. Verdade essa que era explicada principalmente sob a égide das concepções racionalistas e empiristas.

Na esteira do cartesianismo, o acesso ao conhecimento verdadeiro é uma operação mental ancorada na consciência e proveniente de ideias inatas. A concepção empírica, por seu turno, compreende que o percurso em direção à verdade se daria a partir da experiência, isto é, uma revelação originada na captura dos elementos externos.

O momento em que Kant desenvolve seu pensamento, na segunda metade do século XVIII, acontece durante o auge do empirismo britânico, capitaneado por figuras como John Locke e David Hume. Esse corte filosófico combateu a tradição racionalista com argumentos vigorosos: não existe conhecimento sem uma experiência anterior; o desenvolvimento de ideias, hábitos e crenças não emerge com o nascimento; ao nascer, a mente é uma folha branca, a ser abastecida com a sensação de coisas materiais; sentimentos são mais confiáveis que os diagramas filosóficos; a razão, enfim, depende do materialismo.

Malgrado Kant tenha se impressionado com o vigor desses argumentos e declarado que, ao ler Hume, acordara do “sono dogmático”, a tese arrolada na *Crítica da razão pura* pegaria no contrapé não só a corrente de timbre cartesiano como a proposta empírica. Sim, diz Kant, o conhecimento é derivado dos sentidos; não podemos prescindir da experiência sensorial. Todavia, o saber oferecido pela experiência não é completo nem absoluto, mas dependentemente de uma natureza mental existente a priori. Portanto, a Filosofia não pode pretender a criação de conceitos puros e perfeitos, visto que o modo como percebemos a realidade material é deformado e imparcial. Sua tarefa é das mais complicadas: não pode “encontrar nem no céu nem na terra qualquer coisa a que se agarre ou em que se apoie” (KANT, 2007, p. 65).

Na “Estética Transcendental”, Kant (1980) explica que a experiência não oferece nada além de impressões e eventos caóticos. Da realidade, temos uma multiplicidade de sensações: sabores, sons, temperaturas, luzes, pressões, cheiros. É a *sensação* que permite tomar consciência desses estímulos; mas ela não os organiza ou atribui significado: quem o faz é a *percepção*. A partir desse agente coordenador, as sensações passam a ser selecionadas conforme os propósitos da mente, que escolhe mensagens transmissoras de algo que a favorece. A própria mente não funciona livremente, já que realiza as classificações do material que lhe é apresentado através de duas categorias prévias: o *espaço* e o *tempo*. Não existe experiência que não passe pelo filtro desses dois modos da percepção. Como não é possível imaginar algo que não esteja no espaço e, igualmente, considerá-lo independentemente de uma ordem de sucessão e mudança temporal, o raciocínio kantiano conclui que não existe possibilidade de conhecimento sem a combinação espaço-tempo e, por isso, ela seria uma estrutura cognoscente interna. Espaço e tempo são condições de possibilidade para tudo que iremos perceber, entender e conceituar.

Nesse andar da discussão, a distinção entre *juízo analítico* e *juízo sintético* é um elemento a mais na arquitetura kantiana. Analiticamente, um sujeito coloca em questão o

que já está contido nele; sinteticamente, ele examina com base na realidade material. Em ambos os juízos, o processo é deficiente: não existe uma análise interior sem que contenha elementos da bagagem empírica e essa é inacessível em si mesma. Em vista desses fatores, restaria à teoria do conhecimento discutir *juízos sintéticos a priori*, ou seja, analisar as verdades epistêmicas fora da dicotomia racionalista/empiricista. É impossível conhecer sem a interação com sensações externas, mas elas nada significam sem a intermediação do espaço e do tempo. Não conhecemos as coisas como elas são em si (*noumenon*), mas enquanto *fenômenos* (KANT, 1980).

Com o desfecho da “Estética Transcendental”, Kant sinalizava uma ruptura filosófica revolucionária: existem *limites* ao conhecimento. E abria um terreno de investigação cujo interesse se mantém: o de que a mente humana não é tábula rasa nem um órgão abstrato, pronto desde o nascimento. Funciona ativamente, transformando o anarquismo experiencial em pensamento ordenado, capaz de teorizar e produzir ideias.

Passando ao campo da “Analítica Transcendental”, o objetivo era entender o que acontece depois que sensações e percepções adentram na esfera do pensamento; o foco debruçava-se sobre como o conhecimento transmutaria do eixo perceptual para a formação de *conceitos*. Afinal, da mesma forma que o espaço e o tempo arrumam as sensações, o conhecimento conceitual ordena essas percepções para transformá-las em *ideias*. Os conceitos são o mais alto nível de classificação da mente humana, último degrau de um estágio que vai dos estímulos desorganizados (sensação) às sensações organizadas (percepção), para encerrar-se provisoriamente no conhecimento.

A relevância que Kant atribui aos conceitos é monumental, tanto que para ele o pensamento deve ser caracterizado como “o conhecimento mediante conceitos” (KANT, 1980, p. 68). Eles são responsáveis pela *síntese*, a ação que acrescenta representações umas às outras com base nos estímulos empíricos, acolhe essa multiplicidade e torna-a entendível. O conceito não apenas é antídoto contra o fanatismo, a superstição vaga, o idealismo ingênuo, o ceticismo materialista e o fanatismo religioso. Trata-se da aplicação mais aprimorada, sistemática e rigorosa da razão especulativa, o parâmetro que retifica, qualifica e tenta manter livre de erros o conhecimento. Sintetiza o múltiplo, compõe num mesmo plano a heterogeneidade de estímulos do real, generalizando sua complexidade, fazendo-a compreensível. É a autêntica orientação para o pensamento, onde “a Filosofia é empregada em toda a sua agudeza e habilidade examinadora” (KANT, 1980, p. 103).

Os conceitos possibilitam ao pensar o apogeu em termos de *liberdade*. Como explica Kant (1985a), a liberdade de pensar se contrapõe à coação civil: o déspota pode proibir escritos e discursos, mas não pode impedir o exercício conceitual. O único juiz

da razão é ela mesma, pois não se curva nem se submete a nada além das leis do pensar. A máxima kantiana de que a Filosofia consistiria em conhecer os seus limites outorgava à *Crítica da razão pura* pôr em debate a “Dialética Transcendental”. Realmente, o uso adequado da razão e o raciocínio conceitual alçam a humanidade ao seu pináculo de esclarecimento. Não obstante, as certezas engendradas pelas ciências humanas são limitadas à experiência, de modo que o mundo, esse mundo que conceituamos como verdadeiro, é resultado da interpretação: um fenômeno com base na intencionalidade da mente e nos estímulos desencadeados pelos objetos. Para Kant (1980), “a coisa em si mesma” é inalcançável, enquanto a experimentação das suas características depende da receptividade espaço-temporal. Conseqüentemente, pretensões definitivas de capturar integralmente a realidade não ultrapassarão os limites da sensibilidade. E se a ciência é ingênua ao pleitear o entendimento do mundo na sua plenitude, pertence à Filosofia a função cruel de resgatá-la das miragens da “terra da verdade” (KANT, 1980, p. 153).

III

Mesmo aproximando-se perigosamente, Kant não descamba para o relativismo. Ainda que entendendo a realidade como fenômeno, não a considera como um delírio. O mundo não é imaginário, como dizia Berkeley, nem imperfeito e corruptível, ao feitio de Platão. Ele está aí, fecundo aos sentidos e disponível para o avanço científico, artístico e tecnológico. Não se pode acusá-lo de nada. Não se pode renunciar a ele. Acontece que o ingresso aos seus segredos está associado às condições de receptividade da mente. Espaço-tempo, eis a combinação que prescreve como vamos organizar os objetos da experiência

É por isso que os conceitos, embora constituam o cume do pensamento, não passam de representações instituídas por *sínteses condicionadas*. Existem três graus para a verdade: a opinião, a crença e o saber (KANT, 1980). *Opinar* é considerar algo correto partindo de elementos subjetivos e objetivos insuficientes; *crer* é dar aos argumentos bons motivos subjetivos, mas que não passam pelo crivo da objetividade; *saber* é rigor analítico tanto para o sujeito que olha quanto para o objeto olhado. Por serem o corolário de uma construção que partiu dos sentidos, foi para a percepção e terminou na razão, os conceitos pertencem à alçada da sapiência. Com efeito, um conceito é aquilo que foi feito dele em certas condições concretas.

Ao fim e ao cabo, não há “temporada de férias” para a razão, uma vez que o pensamento permanece inconcluso, em devir. E não há descanso para os conceitos, que devem prestar contas de todas as suas asserções. Pensar o ofício da crítica junto a Kant é desacreditar que existam “absolutos” para o conhecimento, conceitos verdadeiramente verdadeiros. Conheçamos nossos limites: os vereditos são temporários. Submetamos os conceitos aos seus princípios originários, desancorando-os dos grandes erros delineados por Deleuze e Guattari (2013): transcendência, universalidade e eternidade.

Kant não está sinalizando, na esteira do ceticismo, que nada se pode conhecer. Muito menos que a busca do conhecimento não valha a pena. Longe disso, ele fabrica freios para a razão, tanto que reconhece como maior utilidade da sua *magnum opus* o caráter negativo, cuja prática impede que o pensamento se poste acima dos limites da vida. A crítica é transformada numa instituição provisória, aventada por rigorosas exigências. A razão se dá mediante uma série de condições: é um equívoco concebê-la como solução para todos os problemas e detentora de respostas para todas as perguntas. Apenas os fanfarrões, os presunçosos e os insolentes pleiteiam tais funções para o pensamento, e contra eles deve-se exercer a mais austera vigilância. São perigosos: imputam às pessoas que uma ideia deve ser seguida como se fosse uma lei com a qual devemos nos comparar e nos julgar.

A Filosofia Crítica se orienta para as condições de possibilidade do conhecimento, cabendo-lhe examinar o lastro espaço-temporal dos conceitos. Adstrito a esse projeto, está o objetivo de não só superar a dicotomia entre racionalismo e empirismo: para além desse enfoque, o filósofo de Königsberg deixou-nos como legado critérios a partir dos quais poderíamos separar o saber do dogmatismo. Se Kant impôs limites à razão, não foi em função do aprisionamento do raciocínio, mas em nome de um *pensamento livre*.

IV

Que Immanuel Kant é um pensador basilar para a Geografia, isso já se sabe há bastante tempo. Professor da cátedra de Geografia Física durante quarenta anos (1756-1796) na Universidade de Königsberg, o tempo à frente desse curso foi registrado em centenas de notas de aulas. Ademais, na dissertação *Forma e princípios do mundo sensível e inteligível*, submetida em 1770 como requisito para o posto de docente titular, Kant (2005) manteve a concepção espacial como noção-chave das suas preocupações,

tecendo cinco teses: 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) se o conceito de espaço é imaginário, seu impacto na natureza é real: quem atribui às coisas externas categorias como *analogia*, *causalidade*, *comparação*, *finalidade* e *necessidade* é o sujeito cognoscente. Face a essa inteligibilidade, pertenceria à Geografia compreender a multiplicidade do real com base em conceitos talhados a partir de elementos particulares e empíricos.

Com efeito, Kant não teve como preocupação direta o ensino, mas sim esboçar um princípio de fundamentação para o método geográfico. Nesse sentido, qualquer aproximação do seu pensamento à perspectiva escolar deve ser feita com reservas. Sim, a amplitude kantiana é monumental, mas não se pode acreditar que lá encontraremos ferramentas teórico-metodológicas universais para problemas particulares - e extemporâneos a Kant! Ora, o próprio *ethos* da crítica pressupõe um emprego acautelado da razão. Por isso, é prudente conjecturar um desdobramento filosófico para o ensino de Geografia junto a Kant, dialogando com Kant, mas também *a partir* de Kant. Em outras palavras, trata-se de abrir percursos investigativos sem que isso implique uma adesão integral ao seu pensamento. Veiga-Neto (2020) denomina tal postura de “continuação descontinuada”, enquanto Chauí (1998) a entende como uma “fidelidade infiel”.

Por conseguinte, uma vez que os pressupostos da Filosofia Crítica *não* foram originalmente endereçados ao ensino de Geografia e, não menos importante, tal interlocução *não* esteve no campo de interesse kantiano, é preciso reforçar que *não* estou propondo uma teoria ou vocabulário ideológico. Nesse âmbito restrito e de pretensões modestas, o que se pode fazer é apresentar alguns caminhos e, a datar disso, conjecturar se eles funcionam para o enfrentamento de problemas alojados no interior e à margem da linha de pesquisa em tela.

Precauções admitidas, entendo que a Filosofia do ensino de Geografia pode ser feita com o suporte de três giros analítico-conceituais:

- um giro operado pela *razão crítica*, a fim de que o pensamento geográfico-escolar realize um trabalho sobre o seu próprio pensamento. Essa questão pode ser colocada de duas formas. Em meio à tradição kantiana, tratar-se-ia de examinar as condições de possibilidade no campo do ensino, partindo da premissa de que existem limites às proposições tidas como epistemologicamente verdadeiras. Na

esteira da crítica, valer-se de autores que avançaram os pressupostos de Kant com a intenção de diagnosticar o presente. É o caso de Michel Foucault, para o qual as condições prévias ao conhecimento são históricas, decorrentes de relações de poder e saber;

- um giro operado em termos *éticos*. Mediante certas disposições, como nos tornamos professores de Geografia? E o que nos caberia fazer, caso desejarmos uma docência emancipada e autoral, forjada por nossas regras? Em um pequeno texto publicado em 1784, Kant (1985b) sinalizava pistas que permanecem impactantes. A partir da porta aberta por esse escrito, a discussão pode expandir-se para a contemporaneidade;
- um giro operado tendo em vista a *criação de conceitos*. Se, como dizem Deleuze e Guattari (2013), a ciência produz funções, as artes estabelecem afetos e a Filosofia faz invenções conceituais, ao compactuar dessas ideais deduzimos, *por supuesto*, que a Filosofia do ensino de Geografia deve constituir-se como uma oficina do pensamento. Como as ideias que possuímos acerca do ensino e da aprendizagem não são transcendentais e foram construídas contingencialmente, identificar o significado dos conceitos em contextos singularmente situados é uma das tarefas da atividade filosófica. A outra, tão importante quanto, tem a ver com a usinagem de ferramentas para pensar de outros modos a educação geográfica.

Os deslocamentos filosóficos aventados por essa tríade não esgotam e nem cristalizam encargos para a Filosofia do ensino de Geografia. Em oposição a qualquer enquadramento doutrinário, prefiro ideá-la como se fosse um território ocupado por forças intempestivas e ingovernáveis, no qual a adesão dos seus membros se processa às custas de uma *vontade de saber*. Nesse viés, assumo por ora os riscos de indicar uma perspectiva de trabalho, mas ansiando pela abertura de teorizações e mecanismos que tanto se agreguem às minhas preocupações quanto assegurem a continuidade do projeto.

V

A *Crítica da razão pura* se interpõe às pretensões desmedidas da epistemologia. Isso não significa desmerecer as benesses das ciências humanas, mas sim perguntar sobre as condições de possibilidade para o desenvolvimento das estruturas epistêmicas. Não se trata de um método evolucionista, tampouco uma busca às origens do conhecimento.

Mediante a premissa de que o empírico não nos aparece inteiro, mas enquanto fenômeno, há que se fazer um uso prevenido da razão, impedindo-lhe de cometer abusos. Como diria Demo (2008), não vemos as coisas como são, mas como somos: o real não é capturado diretamente, o que o torna uma percepção reconstruída pelo sujeito. Antes de tomar parte de algo ou defini-lo como verdadeiro ou falso, tem que se examinar que categorias *a priori* tornaram possível o entendimento desse objeto. Nessa linha, a epistemologia não está sendo entregue ao solipsismo, mas sendo compreendida como algo datado e localizado. Deve, logo, prestar contas dos seus procedimentos.

O ensino de Geografia pode pleitear uma epistemologia própria, a partir da qual os processos de ensino e aprendizagem seriam reconhecidos como acertados. No entanto, do interior da crítica kantiana vem o aviso de que ela não deve colocar-se acima de qualquer suspeita. A título de ilustração, trago três exemplos.

Como requisito para diplomarem-se licenciados, os alunos costumam visitar as escolas alguns meses antes dos estágios supervisionados na condição de observadores – aliás, uma ação que se estende a pesquisas *lato* e *stricto sensu*. Movimento protocolar, não fosse o fato de que tais observações, amiúde, derivam de olhares enviesados, enveredados em meio a preconceitos ideológicos, pedagógicos e metodológicos. O desenredo se traduz em relatórios de campo nos quais, não raramente, os docentes presenciados recebem carraspanas pelo teor do trabalho que fazem. Ora, a razão crítica não oportuniza o olhar desinteressado, mas dispõe de elementos para suspeitar daquilo que fazemos com o que a experiência nos oferece.

O segundo exemplo advém de pesquisas sobre a Geografia escolar que se utilizam de entrevistas abertas ou semiestruturadas. Profícua técnica investigativa, caso não estivesse a serviço de conduzir a fala dos entrevistados a um tribunal de cunho moral-pedagógico, onde o diálogo tende a passar pelo crivo de teorias de ensino-aprendizagem consideradas verdadeiras. De que serve um projeto organizado para apenas validar aquilo que se crê, sem abrir-se para a aventura de pensar diferente e aprender com outras lógicas? Junto a Kant, suspeitaríamos desses servidores da verdade, típicas crias de vertentes dogmáticas.

Para colocar o terceiro exemplo, as concepções pedagógicas em vigência no ensino de Geografia me parecem oportunas. Embora elas não sejam *condições suficientes* para transformar a educação geográfica, estão alojadas nas *condições necessárias* para tal mudança. Dito isso, duas ressalvas podem ser feitas: por um lado, para o caráter provisório, processual e histórico das teorias educacionais, construções que - não esqueçamos - são formas híbridas moldadas através da interlocução entre

experiência e raciocínio. Sendo assim, é tarefa da crítica impor limites às teorias pedagógicas, colocando sob suspeita qualquer tendência salvacionista. Por outro lado, mesmo que não caiba à pedagogia autorizar ou desautorizar em absoluto a prática docente, sem ela caem por terra os fundamentos para a sua profissionalização. Nesses termos, seria produtivo aos pesquisadores discutirem regras *gerais*, mas jamais *universais* ao ensino de Geografia. Conforme Kant (2018, p. 50), tratar-se-iam de “regras que, a meio termo, são na maioria das vezes adequadas, mas não regras que sempre e necessariamente devam ser verdadeiras; por consequência, não se pode basear, a partir delas, nenhuma lei”.

No avançar dessa perspectiva, o pensamento geográfico-escolar discutiria suas condições de possibilidade de um ponto de vista histórico-genealógico. A crítica de Kant diz respeito especialmente aos aspectos formais que constituem o saber, deixando em aberto a dimensão histórica. Por isso, para continuarmos nas pegadas de uma crítica que questiona a pretensa objetividade das ciências humanas, teríamos que nos deslocar ao lado de autores que mantiveram o caminho kantiano sem abdicar da assinatura em tal tradição. Dentre eles, está Michel Foucault (1926-1984): a despeito de fazer sua ontologia do presente com base nas condições apriorísticas do pensamento, ele acrescenta à crítica possibilidades históricas, entendendo que os saberes são forjados no interior de relações conflituosas, das entranhas da política. Enquanto para Kant o sujeito é limitado pelos seus aparatos perceptivos, em Foucault a autonomia do pensamento está restringida aos interesses do discurso soberano, cujo funcionamento se dá na esteira de estratégias que “sujeitam o sujeito” às tramas do poder.

O *a priori* histórico de Foucault (2014) adiciona à crítica kantiana uma inspiração calcada em Nietzsche, capitaneada pelo método genealógico. Nesse enfoque, são os acontecimentos históricos, no seio de abalos, surpresas, furores, vitórias e derrotas mal digeridas que abrem espaço para a formação dos saberes. Os termos “proveniência” e “emergência” marcam os procedimentos genealógicos. Através da proveniência, o analista vai atrás das circunstâncias por meio das quais determinadas verdades foram forjadas, o ponto onde a história articulou-se ao corpo, subjugando-o, arruinando-o, assujeitando-o. Sob a égide da emergência, irá localizar o lugar de surgimento do conhecimento constituído, a entrada em cena das forças vencedoras.

O trabalho foucaultiano não imagina saberes que não tenham sido implementados junto ao confronto e à opressão; conhecimentos oriundos da discórdia e que, por isso, devem instalar um sistema de regras para manterem-se imperantes. E o corpo não sai ileso, nos mostra Foucault (2014, p. 72): “ele é formado por uma série de

regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente”. Ainda assim, resiste. Pudera! O conhecimento não marcha em direção ao progresso: por corresponder à aleatoriedade da guerra cotidiana, abrem-se nele brechas por onde se infiltram os comportamentos dissidentes, combativos à dobradiça saber-poder.

O pensamento de Foucault não fantasia o melhor dos mundos. Não olha para o céu, não crê no retorno de um passado longínquo, onde reinava a paz. Tampouco ambiciona o futuro perfeito, chancelado por grandes ideais. E, por não lançar olhares ao alto, aproxima-se de Kant. A genealogia não teme olhar embaixo dos conhecimentos tidos como puros, problematizando a condição histórica que lhes dá sustentação.

Em tempos de hegemonia da racionalidade neoliberal, nada é validado se não puder ser mensurado em termos de incremento ao capital humano. O neoliberalismo vem introduzindo parâmetros para ordenar, classificar e avaliar a educação com base nos interesses do capitalismo avançado. Compete à escola transformar-se numa empresa, regida por indicadores exteriores de eficácia e eficiência; deve estar disponível para ser auditada e ranqueada, como um produto a mais no balcão do mercado soberano; do currículo se exige correspondência direta com os arranjos regionais dos setores produtivos – e que forme empreendedores, habilitados para gerir suas carreiras; o professor deve transformar-se num gestor de habilidades, adaptando sua disciplina aos projetos pessoais dos alunos.

Então, o que o ensino de Geografia tem pensado a respeito dessas condições de possibilidade? O que se está fazendo dele? Como ficam suas concepções pedagógicas: a serviço ou à margem da subjetivação neoliberal? O que se pode fazer em termos de resistência, desobediência e transgressão? Tais questões atendem a preocupações genealógicas, pois operam com uma crítica que pode desconstruir o próprio chão sob o qual tecemos nossas pretensões, carreiras, pesquisas, valores. Crítica, diga-se de passagem, que não livra do *estado de vigilância* nem mesmo o ensino de Geografia, que em certas conjunturas é entendido como um regime de verdade que obriga o pensamento a pensar de uma determinada maneira.

VI

Quando em abril de 1783 o semanário germânico *Berlinische Monatschrift* endereçou a Kant a pergunta “O que são as luzes?”, esperava-se uma resposta

semelhante àquelas que balizavam os ideários iluministas em insurgência. Porém, quando o retorno veio, a reação foi de um espanto. Ao contrário do que se esperava, Kant não invocou a Fraternidade, a Democracia, a Liberdade, o Progresso, a Igualdade e o Indivíduo para amparar seu texto. De modo surpreendente, se bem que de acordo com a Filosofia crítica, Kant (1985b) diria que a época do “esclarecimento” dependeria da saída da *menoridade*.

Paro o giro ético perspectivado pela Filosofia do ensino de Geografia, a resposta kantiana é fundamental. Por *menoridade*, entende-se a voluntariedade com que aceitamos ser tutelados pelos outros, que dirigem nossas condutas, avaliam nossa moral, prescrevem o que temos de fazer. Mas é cômodo ser menor, nos fala Kant: os especialistas oferecem fórmulas, os médicos prescrevem tratamentos, os teólogos nos asseguram tábuas de valores... É fácil não assumir as rédeas da própria vida: quem quer responsabilizar-se pelos seus atos e aceitar os riscos de ser autor?

Mas o que está implicado nessa falta de servir-se de si mesmo sem a condução de outrem? Para Kant (1985b), covardia e preguiça são as causas da *menoridade*. Se pudermos pagar, não teremos necessidade de raciocinar; caso for possível transferir decisões desagradáveis, que assim o seja; os grilhões da *menoridade* perpétua são confortáveis, até dá para se afeiçoar a eles. Os supervisores dos menores não reclamarão: o gado embrutecido e domesticado lhes é útil, garante privilegiadas posições sociais.

Texto arisco. Mas poucos passam incólumes à sua leitura. Não por acaso: Kant intima a fazer uso da razão, a raciocinar por si mesmo, a praticar a *liberdade*. Para Dalbosco (2011, p. 62), o conceito kantiano de liberdade diz respeito à “capacidade de começar por si mesmo um evento”. Partindo dessa noção, quem senão o professor para requerer o uso da sua liberdade? Pedagogicamente, cada contexto escolar lhe apresenta desafios próprios, à espera de decisão imediata. A formação universitária é condição pretérita para atitudes acertadas, mas ele logo percebe que os conceitos não são universais, que nenhuma teoria pedagógica será suficiente. Consequentemente, valer-se da sua liberdade será obrigatório, já que graças à sua potencialidade racional, consegue “adotar tanto o ponto de vista empírico como o inteligível” (DALBOSCO, 2011, p. 63). E, por intermédio dessa equação, faz a diferença.

E o professor, diante dos currículos oficiais, não assumirá uma posição nem de subserviência, tampouco de total rejeição. A meu ver, a docência é o ofício que equilibra, a um só tempo, o uso público e privado da razão (KANT, 1985b). Denomina-se de privada a razão exercida em um cargo financiado pelo Estado e/ou pela sociedade civil; define-se como público a razão explanada para a comunidade, assentada no

mundo letrado. Escólio: a despeito do professor não poder ensinar o que quiser e do modo que quiser, a esfera pública subjacente à educação, por ser política, abre-lhe o direito à razão livre, ainda que sub-repticiamente.

Na Filosofia do ensino de Geografia aspira-se à maioria. *Sapere aude!* Ousar saber! Para tanto, “pensar o que vem sendo pensado” é condição para desgarrar-se da tutela hoje capitaneada, majoritariamente, pelos agentes da burocracia neoliberal introduzidos na escola: *coachs*, *experts*, palestrantes profissionais, guias das condutas pedagógicas de sucesso, indivíduos crentes de que a escola é uma empresa. Em reação a esse dispositivo, o professor de Geografia praticaria o que Heidegger (1989) chamava de pensamento de “chão”, isto é, o parecer de que as verdades-referência compõem uma árvore que deve ser problematizada nas raízes. Nesse processo, o sujeito desenterra-se, põe para fora as vísceras da docência colonizada. *Ekstásis*: situar-se fora de si mesmo e, ao fazê-lo, abrir espaço para ser o que se é, em contraste a aquilo que lhe foi destinado pelas normatividades das estruturas contemporâneas.

É claro que permanecer no estado de minoridade é uma opção facultada ao professor. Querer a maioria, idem. Mas a opção pela primeira não significa ausência de perigos. O magistério é uma experiência, ao qual se paga muito caro pelas escolhas. De um jeito ou de outro estaremos enredados nas malhas do poder, cujas blindagens estão aí não só para sequestrar a autonomia do trabalho pedagógico, mas para diminuir as defesas do professor. A minoridade docente da maneira como a Filosofia do ensino de Geografia conjectura é, sobretudo, um passaporte para o adoecimento ontológico.

A maioria, malgrado não ofereça garantias, reforça o caráter eminentemente político que é próprio à educação geográfica. Daí a importância da interpretação kantiana do Iluminismo: para Foucault (2010), ela não se utiliza de alguma finalidade universal, consumada através de um princípio teleológico. A preocupação é com o presente, uma questão de atualidade. É por essas razões que autores como Foucault, mas também Habermas e Weber, se encantavam com aquele texto: problematizar o que nos acontece agora, precisamente neste lugar onde estamos, fazem parte da tarefa do intelectual.

Sob outro aspecto, seria um equívoco considerar a maioria como passagem ao elitismo. Dalbosco (2011) explica, aproximando o kantismo da educação, como o filósofo de Königsberg enfatizava que o pensamento por conta própria tanto não é obra do acaso como não se procede solitariamente. Juízos críticos e qualificados são consequência do processo educacional, por meio de esforço formativo. Nesse primado pedagógico, três deslocamentos se impõem à Filosofia do ensino de Geografia.

O primeiro deles é que como alguém não se torna professor em atendimento ao chamado da natureza, tampouco por vocação inata, a erudição é condição de possibilidade para o seu trabalho. A disposição erudita não tem a ver com prepotência intelectual ou argumento de autoridade, mas à luta contra o estado de fragilidade provocado por discursos pedagógicos rasos e grosseiros. Nietzsche (2011, p. 19) escreveu que “A gente retribui mal a um professor, quando permanece sendo sempre apenas seu aluno”, e esse mote se aplica à formação intelectual do professor. Mesmo que ciente dos riscos institucionais envolvidos, ela deve corajosamente oportunizar o exercício do pensar ativo nos seus espaços, ainda que às custas de quebra dos paradigmas que a sustentam.

O segundo deslocamento diz respeito ao enfrentamento efetivado pela erudição junto aos pares, na tensão fronteira dos conceitos, na reciprocidade entre teoria e prática. Inclui, portanto, outros professores. Não há ponto de vista erudito sem que este seja publicitado no debate público das ideias. Não se trata de fabricar lei, ordem, doutrinas. Um professor letrado, na leitura kantiana, pensa sobre si mesmo para pensar o mundo dos outros com os outros e para os outros.

Por último, posto que o caminho para a erudição – e, logo, a saída da minoridade – é feito em companhia, é inviável sermos e formarmos cidadãos emancipados sem o rigor necessário à aprendizagem. Dalbosco (2011) aponta para o caráter doloroso que é tácito à construção do conhecimento, enquanto Arendt (2016) vê a “crise na educação” como um mal-estar que lhe é intrínseco, em virtude dela sempre eclodir no intervalo entre gerações. Como resultado, os intelectuais da Geografia devem habilidosamente tanto defender essa disciplina da minoridade dos recém-chegados quanto apresentá-la como um conhecimento orientado para a dignidade da condição humana. Daí que do conflito de gerações pode oportunizar-se a formação de sujeitos atuantes no espaço geográfico.

A maioria do professor está assentada no emprego do pensamento autônomo, uma função em que ele se transforma em objeto de autoanálise e protagonista de raciocínio crítico-geográfico. Questões implicadas nos termos de uma *coragem de ser maior*. Que presente educacional é esse ao qual eu pertencço? Em que momento me coloquei sob a direção de outros? Estou aderindo à obediência pedagógica e, logo, renunciando à faculdade de raciocinar? E como se libertar da autoridade do outro, extravasando os limites da crítica cerceada?

VII

A educação contemporânea é aprisionada pelo pensamento único da economia de mercado, porosa a opinião dos *experts* e à literatura *best-seller*; nessas condições, espreita o professor a real possibilidade de tornar-se uma sombra de si mesmo, dado que são os indicadores de produtividade que vão servir como medida de verificação da prática pedagógica. Por um lado, a escola responde aos chamamentos de um sistema que fabrica recorrentemente novas necessidades e que, em função disso, requer a formação do “consumidor mais que perfeito” (SANTOS, 2012, p. 54). Por outro lado, a racionalidade em vigência vem colocando suas fichas num projeto educacional de cunho empresarial, em que a flexibilidade curricular é condição para preparar os alunos aos moldes do empreendedorismo e do autoempresariamento. Nesses termos, a atividade docente vem tendo que prestar contas ao *ethos* corporativo através de aferições principiadas pelos ideários de inovação e competitividade.

Dado que a *condição de possibilidade* para a educação contemporânea provém do neoliberalismo e a *menoridade* professoral, por seu turno, significa estar sob tutela de especialistas a serviço de interesses paralelos à economia de mercado, cabe à crítica evocada pela Filosofia do ensino de Geografia identificar o perigo principal que ameaça a autonomia e dizer-lhe “não”. Mas há mais. Uma vez que não adere passivamente ao pensamento único transmitido pelas pedagogias hegemônicas, considera que é próprio à resistência docente a *invenção de conceitos*.

Na esteira de Deleuze e Guattari (2013), os conceitos não são abstratos, universais ou representacionais, mas sim uma aventura do pensamento, pois no momento em que são lançados no mundo produzem acontecimentos que ressignificam o cotidiano. Inventados em virtude de problemas mal vistos ou mal colocados historicamente e geograficamente, intervêm na realidade, recriando-a à maneira de determinado raciocínio. Têm funções específicas, datadas e, sobretudo, provisórias: “Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céus para os conceitos” (DELEUZE & GUATTARI, 2013, p. 11). Diferentemente da premissa que considera que exista um racha entre “teoria e prática”, a construção conceitual é prática em si mesma, devido ao fato do seu processo ter se dado localmente, mediante certas contingências. Com efeito, dá para se entender o conceito como uma ferramenta, da qual se espera que seja útil em dadas circunstâncias, importante para introduzir outro ponto de vista a respeito de algum problema. É preciso que ela sirva, que ela funcione.

Tomando por base a concepção de que existem geografias exclusivas a cada conceito, Gallo (2000) apresenta algumas características desse modo de pensar. Nenhum conceito surge do nada: ele se constitui em meio a relações temporárias, confrontando-se e interligando-se com uma totalidade fragmentada que lhe anima e repele. Emerge de um *a priori* histórico, a partir de problemas novos ou insuficientemente discutidos que, entrecruzados com outras teorias e disciplinas, disponibiliza respostas *possíveis* a questões *possíveis* num horizonte *determinado*. Não é absoluto, mas relativo às circunstâncias espaço-temporais. E, importante destacar, o entendimento de um conceito não se sustenta sem às intenções de quem o assina, ou seja, o autor. Ao formular sua criação, o intelectual instaura no conceito seu modo de pensar o mundo, ação que é uma espécie de reação à opinião generalizada.

Em meio a esses deslocamentos, o que interessa é examinar, à luz de problemas geo-históricos, se o conceito com o qual se trabalha é operacional, funciona para o objetivo, se ele, afinal, dá o que pensar. Sobre a Geografia, Haesbaert (2014) argumenta que a sua “constelação conceitual” - região, território, ambiente, lugar, etc. - é essencial para a ação política, porém deve passar pelo crivo das fontes que estão sob análise do pesquisador. Mediante a escala, uns serão mais apropriados do que outros. Movimento semelhante acontece na prática de ensino. Uma aula é como um rizoma: ela é aberta, múltipla, territorializada, desterritorializada. Posto que nunca se repete do mesmo jeito, já que cada momento altera a velocidade e a composição do programa, valeria pensar a didática como uma experiência singular, que foge a qualquer controle tecnicista. E já que a aula de Geografia é “desmontável, conectável, reversível e com múltiplas entradas e saídas” (GONTIJO, 2013, p. 56), não poderia ser diferente com as concepções que utilizamos como base para pensar o ensino da Geografia. Elas devem ser úteis, elas devem fazer pensar. Caso não o façam, não hesitemos em abandoná-las, transformá-las, readaptá-las. Criar novas armas de pensamento, para nós e para os outros. Perante tais pressupostos, a Filosofia do ensino de Geografia abre espaço para oficinas do pensamento, visto que a singularidade imanente aos processos de ensino-aprendizagem impõe a cada professor a tarefa de desenvolver um estilo, com o intuito de intervir na escala geográfica que lhe envolve. Trata-se de um trabalho que “implica a preparação das condições que favorecem o encontro. Um ensinar ético, vigoroso e potente envolve uma extensa e laboriosa preparação para aquilo que não pode ser antecipado ou controlado: o pensar” (MERÇON, 2009, p. 154).

Na oficina do pensamento se cria. Mas o que se cria? O ato de criação está subscrito à área da qual faz parte. A Filosofia produz conceitos, aventurando-se pelo

pensar; as ciências fabricam funções de referência; as artes geram sensações e afetos. A despeito das diferenças, todas tentam se contrapor à mesma adversidade: o caos. Em algum momento, filósofos, cientistas e artistas se encontram num plano de imanência e a partir daí esse engajamento ressoa no espaço-tempo.

E por que se cria? Ora, ninguém sai espontaneamente fazendo teorias, poesias, conceitos. “É preciso haver uma necessidade, caso contrário nada há. Um criador só faz aquilo de que ele tem absolutamente necessidade” (DELEUZE, 2016, p. 333). Adiciono: ninguém pratica, pesquisa e ensina Geografia em nome próprio caso não estiver investido de uma tensão interna que potencialize afetivamente seu ser e lhe faça perseverar enquanto professor-autor-pesquisador.

Então, a questão final diz respeito aos movimentos da criação no bojo da Filosofia do ensino de Geografia. Para encaminhar a resposta, argumento que nesse campo em aberto as fronteiras entre conceitos, ciências e artes se atravessam frutiferamente, de forma que instaurar uma pode ressoar sobre a outra.

Maquinando conceitos para, estaremos combatendo o clichê educacional e o dogmatismo pedagógico, forças ambas reacionárias que se empenham em enclausurar a docência intempestiva aos absolutos e aos universais.

Fazendo ciência, não faríamos tábula rasa das interlocuções realizadas entre ensino de Geografia, neurociência, pedagogia, epistemologia genética e psicologia histórico-cultural. Prosseguiríamos tais estudos sem deixar, entretanto, de suspeitar dos usos metodologistas, prometeístas e cientificistas que, reiteradamente, são feitos dessas contribuições.

E no que se refere às artes, poderíamos elucubrã-las como aquelas ínfimas partes da tarefa docente que não podem ser replicadas, obras de um magistério admirável; esfera estética, que catalisa os inesperados eventos faiscados nos encontros do ensinar e aprender. Lembremos, a propósito, de um clássico como Ratzel, que na tentativa de atribuir rigor e exatidão à Geografia, ele próprio admitia que as artes podem compreender a natureza de forma mais completa que o método científico: a diferença do artista para o cientista é que ambos partem da experiência, contudo o primeiro se conscientiza da imprevisibilidade do real e apreende-o com força e plenitude (RATZEL, 2010).

Da confluência histórica, cultural, subjetiva e política é que procede certas formas de ensinar, aprender e pensar o ensino de Geografia. Codificado por estereótipos, identidades fixadas, valores estabelecidos, pretensões utilitárias, máquinas burocráticas e interesses econômicos, ainda assim sua prática reage, escapa e se esgueira dos

macrodispositivos da contemporaneidade. Dado que é marcada pela diferença na multiplicidade, pela heterogeneidade na cultura, oficinas de educação geográfica é isso, nada mais do que isso: deslocar os sentidos estabelecidos e pôr em jogo uma pluralidade de códigos com o desejo de pensar e fazer pensar, bem como a problematização e produção de novas linguagens para o trabalho docente.

VIII

No aforismo 341 da *Gaia ciência*, Nietzsche provoca o leitor com a imagem de um demônio que, em um momento solitário, aparece-lhe para apresentar um estranho cenário. Partindo da hipótese de que a vida vivida pelo interlocutor se repetiria não apenas uma, mas inúmeras vezes, a macabra presença lhe questiona o que faria caso lhe fosse facultada tal repetição: “Quer isto? Outra vez? Uma vez? Sempre? Até o infinito?” (NIETZSCHE, 2005, p. 185). O incômodo trazido por essa aparição endiabrada representa, para Nietzsche, o *peso mais pesado*.

E se o demônio nietzschiano voltasse o olhar para nós e, do alto da sua tétrica, perguntasse sobre o docente que nos tornamos, a aula que estamos dando, as pesquisas que viemos fazendo até aqui? E, tendo o feito, dissesse que essa docência voltará a acontecer, e voltará a verificar-se na mesma ordem, seguindo a mesma sucessão? Essa questão se transformaria para nós, professores de Geografia, no *mais pesado dos pesos*?

Não será a Filosofia do ensino de Geografia que dará respostas definitivas a uma inquietude de tamanha carga ontológica. Entretanto, a reação pode passar pelos seus preceitos. Pelas vias da crítica, da saída da menoridade e da invenção de conceitos, arranjos e composições, é claro que ela não poderá tudo. Em compensação, é certo que ela muito pode. Porque o demônio de Nietzsche talvez demore a bater na porta, mas, quando o fizer, será para ficar. Espiando a rotina, vasculhando gestos, bisbilhotando o que estivemos fazendo de nós mesmos, o encontro com tal entidade será inevitável. No fim das contas, talvez seja realmente disso que se trata a Filosofia do ensino de Geografia: um preparo para encontrá-lo.

Referências Bibliográficas

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- CHAUÍ, Marilena. Fidelidade infiel: Espinosa comentador dos princípios da Filosofia de Descartes. *Analytica*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 9-74, jan.-jul. 1998.

- DALBOSCO, Claudio Almir. **Kant & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- DELEUZE, Gilles. Sobre a filosofia. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- _____. O que é o ato de criação? In: DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- _____; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2013.
- DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- _____. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.
- _____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GALLO, Silvio. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 49-68, jul.-dez. 2000.
- GONTIJO, Pedro. Didática para além da didática. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Ensinar Filosofia: volume 2**. Cuiabá, MT: Central de Textos, 2013.
- HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- _____. Que significa orientar-se no pensamento? In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985a.
- _____. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985b.
- _____. Forma e princípios do mundo sensível e do mundo inteligível. In: KANT, Immanuel. **Escritos pré-críticos**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- _____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- _____. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Lafont, 2018.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos: volume 2**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Rideel, 2005.
- _____. **Ecce homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Porto Alegre: L & PM, 2011.
- PLATÃO. **O banquete (ou do amor)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- RATZEL, Friedrich. Sobre a interpretação da natureza [Über Naturschilderung]. **Geographia**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 157-176, jan.-jun. 2010.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momentos: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan.-abril. 2020b.

Batista, B.N.

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. 2009.

Recebido em 17 de agosto de 2021.

Aceito para publicação em 24 de março de 2022.

