

Quando é preciso manter sob vigilância o ensino de Geografia

When it is necessary to keep under surveillance the teaching of Geography

Bruno Nunes Batista¹

Resumo: a fim de alcançar um estado final de perfeição, um personagem vem sendo discutido, festejado e, muitas vezes, combatido: o professor de Geografia. Este artigo procura colocar em debate, no entanto, que tal ator escolar não é uma invenção recente, tampouco um sujeito natural, mas o resultado de relações de saber que instituíram uma formação discursiva sólida e estável, abrigada sob o nome ensino de Geografia. Discurso que delimita o que se deve, quem deve, e como se deve falar sobre tal linguagem, trata-se de uma prática que, contudo, não escapa às forças de poder que, desde meados da primeira metade do século XX, sob o arco da acumulação flexível do capital, da competitividade, do consumo e da individualidade, convenciamos chamar de neoliberalismo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Discurso. Neoliberalismo.

Abstract: in order to achieve a final state of perfection, a character has been discussed, celebrated and often fought: the Geography teacher. This article seeks to put in debate, however, that such a school actor is not a recent invention, nor a natural subject, but the result of relations of knowing that instituted a solid and stable discursive formation, sheltered under the name teaching Geography. A discourse that delimits what is owed, who should, and how to speak about such language, is a practice that, however, does not escape the forces of power that, since the mid-twentieth century, under the arch of the flexible accumulation of capital, competitiveness, consumption and individuality, we agree to call it neoliberalism.

Keywords: Geography Teaching. Speech. neoliberalism.

Diagnosticar o presente da Geografia que se ensina

Vamos falar sério: não é de hoje que o ensino de Geografia vem funcionando enquanto materialização de uma vontade de suprir o que falta. Não foi por agora, nem num piscar de olhos, que essa linha de pensamento se tornou sequência previsível de escritos, uma fala monótona com conclusões repetitivas. História de ninar sonolenta contada pelos seus pesquisadores e professores a si mesmos e aos outros, não é exagero dizer que existe um roteiro incrustado nas estranhas dos dizeres e fazeres escolares; à maneira de narrativa canônica, aciona uma história, encadeada através de eventos temporalizados; possui personagens, que se movimentam num determinado cenário seguindo um enredo. Desencadeia um drama: a claudicante permanência da Geografia escolar na Escola Básica brasileira.

¹ Doutor e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IF-Catarinense). E-mail: brunonunes.86@hotmail.com

As palavras cristalizadas não escapam, no entanto, aos olhares atentos. Aguçando os aparatos perceptivos e invertendo nossos óculos analíticos, é possível localizar, no bojo da linguagem subjacente ao ensino de Geografia, uma prática rigidamente organizada ou, como dizia Foucault (1996), uma *ordem do discurso*. Seguindo as teorizações do célebre pensador francês, poderíamos pensar que falar e escrever sobre a Geografia escolar não é uma atividade livre, cuja autorização todos a possuem. Através do discurso - entendido aqui como aquilo que forma os objetos de que fala - institui-se uma espécie de lei que mantém a regularidade dos enunciados e impede que as regras sejam transgredidas. Assim sendo, sinalizaríamos o seguinte: alavancada por um sistema de sujeição, a formação discursiva do ensino de Geografia organiza o que pode ser dito e escrito; dá aval à fala ou nega o direito a pronunciar-se sobre esse campo do saber; finalmente, produz uma norma, por meio da qual classifica o normal e o anormal.

Dito isso, minha intenção neste artigo será a seguinte: compartilhar de uma pesquisa que venho realizando nos últimos anos e, assim, deslocar-me no encaixe dos rastros iniciais que criaram as condições de possibilidade para que o ensino de Geografia tenha chegado a ser, na contemporaneidade, o que é. Afinal de contas, se temos hegemonizado nos dias atuais um conjunto de prescrições a respeito de como o aluno aprende e, portanto, como o professor deve ensinar, vou assumir a tarefa de adotar o caminho inverso e, conseqüentemente, pensar tais verdades como “[...] ilusões das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal” (NIETZSCHE, 1999, p. 57).

Inicialmente, discutirei o que entendo por discurso, e com quais teorias estarei operando para tal. Na sequência, por meio da ideia de arquivo, trarei à tona alguns centenários textos da Geografia da escola e, dando-os voz, mostro como eles se sistematizaram à guisa de uma ordem discursiva – esta, aliás, permanece entre nós, como procurarei evidenciar. No final, enfatizarei que se assim parece ser, não seria apenas devido à mera falta de criatividade ou a algum conformismo intelectual: questionando quais são as relações de poder que sustentam o discurso *geoescolar*, o que podemos ver é, desde meados da primeira metade do século XX, a emergência gradativa de um pensamento neoliberal, que, de ponta a ponta, vem escoando pelas diversas práticas sociais, inclusive as escolares.

Percurso de problematização: arquivo e discurso

Uma pesquisa em publicações em meados dos anos 1920 a 1930 demonstra que pensar o ensino de Geografia não é uma atividade recente, tampouco algo feito de modo fragmentado. Ao contrário, diversos textos gerados na esteira da Escola Nova, no início do século XX, procuravam debater, epistemologicamente e na prática, a docência dessa disciplina.

Seria um engano, entretanto, procurar por essa época um marco original, ponto de fundação, a partir do qual a Geografia da escola passou a ser motivo de reflexão. Ao abdicar da busca por “[...] um ponto inicial que seria, ao mesmo tempo, começo, origem, fundamento, a partir do qual as peripécias da história real só se desenrolariam” (FOUCAULT, 2008, p. 82), engrenei uma abordagem pós-

estruturalista, desapegada da busca pela essência ou de um texto primeiro, acreditando ser mais profícuo pesquisar como que essa disciplina escolar se organizou em torno de um corpus sólido de conhecimento, a partir do qual seriam distribuídas as maneiras como nos posicionamos perante essa prática pedagógica. Uma operação, nesse sentido, que trabalhou através de dois conceitos: arquivo e discurso.

Por arquivo aqui se entende, a partir de Foucault e Derrida, um conjunto dos discursos pronunciados ao longo de uma determinada época que se submetem a “[...] regras de formação, de existência, de coexistência, a sistemas de funcionamento” (FOUCAULT, 2000, p. 146). Sistema discursivo maior, que estabelece as leis do que pode ser dito, visto e escrito pelas pessoas em certos momentos e em certos lugares, trata-se do “[...] corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 148). Existência acumulada de discursos, constitui-se como um conjunto de textos que estabelecem o comando da linguagem, o lugar de onde a ordem linguística é dada (DERRIDA, 2001). Nesse caso, a figura do arquivo é, simultaneamente, instituidora e conservadora, ou seja, ela é tão revolucionária quanto tradicional. Isso porque sem sua existência “[...] não compreenderíamos nem mais como um ancestral pode falar de nós nem que sentido haveria para nós em falar dele” (DERRIDA, 2001, p. 50). O arquivo é uma responsabilidade e uma preservação: nada se faz sem eles. O que nos leva, nessa linha de raciocínio, às noções a que estou me referindo quando levanto o termo discurso.

A partir das problematizações de Foucault em obras como *A ordem do discurso* e *A arqueologia do saber*, tomo esse conceito como uma prática sistematizada sobre a qual “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 9). Por intermédio da multiplicidade de uma formação discursiva ativam-se reincidências, forças por meio das quais os textos vão repetindo-se ainda que, superficialmente, pareçam variar; organizados por meio dessas fórmulas, determinam as regularidades em torno das quais o dizer e o escrever se movimentam à maneira daquele terreno linguístico original; texto primeiro, espécie de estatuto que detém o sentido do discurso e que, por conseguinte, é reatualizável na sua repetição. Dessa forma, selecionam-se as palavras que compõem um “espaço comum” de normas a respeito do que pode ser dito e de que maneira pode-se dizê-lo. Por exemplo: quando alguém pergunta como pode dar uma aula de Geografia, espera que as respostas sejam produzidas de um dado jeito, com objetivos escolhidos a priori.

Por outro lado, nem todos são autorizados a falar sobre determinado assunto: para tal, devem cumprir pré-requisitos pelo regime discursivo hegemônico em uma determinada época. De fato, existe uma espécie de titularidade, que ajudamos a fortalecer ao esperarmos justamente dela as respostas para os problemas que colocamos. Voltando à questão anterior, que perguntava como dar uma aula de Geografia, as linhas foucaultianas nos diriam que aguardamos as respostas de determinadas pessoas, oriundas de específicos lugares. Bastaria perguntar quem fala sobre ensino de Geografia, como ele foi autorizado a dizê-lo e, principalmente, onde deve ele estar para que assim o faça para percebermos como uma formação discursiva emana elementos estratégicos por meio dos quais alguns sujeitos são fortalecidos enquanto outros são desmerecidos. Ora, no ponto em que estão cristalizados lastros

comuns sobre como dar uma aula, como produzir um conhecimento geográfico significativo, como o aluno aprende e como o professor ensina, estaríamos nos deparando com táticas sutis de controle do que poderia ser pronunciado, assim como de quem teria competência para fazê-lo.

Colocadas na mesa as cartas que estou utilizando para pensar o ensino de Geografia, é hora de elucidar com qual arquivo opere minhas análises.

Boletim Geográfico (1943-1970)

Sem o desejo epistemológico de escavar uma origem histórica, pude, no entanto, organizar a constituição dessa disciplina à guisa de arquivo, utilizando um periódico de importância na formação de professores na primeira metade do século XX e além: trata-se do *Boletim Geográfico*, publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que circulou nos espaços acadêmicos entre o ano de 1943 até 1978, quando foi extinto e posteriormente absorvido pela *Revista Brasileira de Geografia*. De periodicidade 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. Desde a sua edição inaugural, atinge uma tiragem média de 10 mil exemplares por edição, com preço considerado acessível. Até 1978, alcança a expressiva marca de 35 anos de editoração transmitidas por intermédio de 259 publicações (PRÉVE, 1989) amplamente distribuídas no território nacional pelas agências e delegacias do IBGE.

Sabe-se que esse periódico não era o único no período, nem tinha exclusividade no que concernia a discutir educação. Contudo, um ponto que me fez colocá-lo em relevo é a relevância que era dada ao ensino da Geografia nas suas páginas. O *Boletim Geográfico*, de 1943 a 1970, trazia seções específicas destinadas à educação, batizadas de “Contribuição didática (1943)”, “Contribuição ao ensino (1944-1951)”, “Contribuição à didática de Geografia (1952-1953)” e “Contribuição ao ensino (1953-1970)”. Como resultado, foram partilhados 497 trabalhos ancorados em teorias educacionais ou compartilhando metodologias de ensino. Esses textos eram pensados por professores universitários ou de grandes colégios, características que o fizeram ascender como uma publicação diferenciada. É importante sublinhar, nesse prisma, que essa seção pedagógica se firmou como veículo de novas ideias e metodologias de ensino. Produto de uma época na qual o ensino público se expandia no país e várias reformas curriculares estavam em movimento, o *Boletim Geográfico* estava concatenado ao que de mais contemporâneo produzia-se nas práticas educacionais, e talvez um elemento que averigüe tal afirmação decorra da presença cativa dos seus textos tanto nas bibliografias dos cursos de graduação em Geografia quanto nas dos livros didáticos produzidos durante a faixa de tempo na qual esteve circulando (PRÉVE, 1989).

Tríade *geoescolar*

Sob o controle discursivo do *Boletim Geográfico* e a sua respectiva seção sobre ensino e aprendizagem, a Geografia escolar gradualmente passou a funcionar por meio de uma dicotomia, esqueleto dual, a fim de, superando um aspecto pelo outro, alcançar um estado final teleológico, momento supremo de alcance educacional. Poderíamos conceber que das páginas desse periódico emergiram três cláusulas pétreas as quais ando me referindo como a *Queda*, o *Resgate* e a *Redenção*. Termos que estão sendo construídos, com forte tendência à modificação; alcunhas não fixadas, que interessam aqui mais pelo que produzem do que pela maneira ao qual nos referimos. Palavras que nos dão, todavia, maior clareza de como esse discurso *geoescolar* vem se movimentando.

A *Queda* concatena-se a uma assustadora situação presente na Geografia que se fazia na Escola Básica; ação docente desconectada da moderna ciência geográfica que se anunciava por aqueles dias, por um aspecto, e das renovadas correntes pedagógicas que predominavam nos textos sobre educação, de outro (BACKHEUSER, 1943). Aulas expositivas sustentadas pela fala tediosa do professor, que se preocupava ou em narrar fatos geográficos sem relação com a Geografia moderna, ou descrevendo elementos de ordem física ou humana negligenciando a gênese explicativa para esses processos (CARVALHO, 1944).

Mas o pior, no entanto, estava reservado aos momentos avaliativos: nesses é que se concretizavam as enfadonhas práticas mnemônicas, que subjugavam os estudantes à memorização de dados brutos, meramente informativos e estanques (DOLABELA, 1954). Residia na atividade de decorar os elementos geográficos a inutilidade da Geografia na Escola Básica, fazendo com que essa disciplina fosse detestada pelos alunos, que não somente desconheciam o sentido daqueles conteúdos como possuíam ojeriza por tais conhecimentos (BOLETIM GEOGRÁFICO, 1952). E, no que tocava aos cenários futuros, o cenário poderia ser visto mais como temerário do que esperançoso: daquele jeito, o caminho óbvio da Geografia era a pura e simples extinção (MONBEIG, 1944). Na síntese de Boléu (1956, p. 288), “[...] o ensino das Ciências Geográficas é letra morta, ensino inerte e árido”.

Assim, os estudos geográficos tradicionais passaram a ser *denunciados*, pela insuficiência metodológica e ineficácia científica; *culpados*, pelas mazelas de um sistema de ensino desconectado da marcha para o progresso que se acreditava estar atravessando a nação brasileira. Verdadeira enxurrada de informações, excesso de memorização discente e nomenclatura estéril, processos finalizados por exercícios de pura fixação, era essa a “[...] geografia dos professores na sua forma mais empobrecida e se fazendo presente no processo de formação da juventude brasileira” (ROCHA, 2009, p. 80); também seria esse quadro que implicaria um movimento de desconstrução do arcaico e de substituição pelo moderno, de exclusão daquelas más práticas e introdução das boas.

Com efeito, a *Queda* se dava pelas mãos da Geografia clássica, de metodologia meramente descritiva e cuja prática pedagógica tradicional a fortalece; era moeda forte dizer que o ensino geográfico estava morrendo, sendo encerrado por sua própria culpa. Falar sobre ensino de Geografia obrigava, conseqüentemente, ao anunciar e ao alertar sobre um fim “[...] desde sempre prescrito e essa prescrição não fez mais sempre do que modular o equívoco do *fim*, no jogo do *télos* e da morte” (DERRIDA, 1991, p. 175).

Era possível, no entanto, *resgatar* o ensino da Geografia. Uma essência perdida, um significado desde sempre entre nós, um sentido na vida de cada aluno escondido e que deve ser trazido à superfície: edifique-se as pedagogias ativas e tudo que, a reboque, podem elas proporcionar; crie-se metodologias inovadoras e faça-se uso dos melhores recursos didáticos e materiais de apoio disponíveis; dê-se espaço à autoria e protagonismo; supere-se o monólogo professoral e a transmissão linear do saber. Na infalibilidade dos métodos modernos de ensino e aprendizagem, com a crença na operacionalidade transcendental das psicologias construtivistas (CORAZZA, 1995), cabia aos profissionais da educação arregaçar as mangas, se atualizarem no que de melhor se pesquisava sobre educação, e *recuperarem* o ensino da Geografia.

Ancorados na Pedagogia ativa (ponto de partida: o aluno trabalha), e fundamentados na tríade do método geográfico *localização – descrição – explicação* (CARVALHO, 1952), diversos textos na “Contribuição ao ensino” discorreram sobre as potencialidades a serem elaboradas ou até mesmo resgatadas por intermédio dos estudos geográficos. Colocações de que o aluno aprende através do seu conhecimento prévio, ou de que nas condições materiais do cotidiano o ensino pode ser impulsionado: maneiras essas de tornar o pensamento geográfico mais significativo aos estudantes (WEISS, 1962; REEDER, 1950). Sobre isso, não se poderia obliterar a sombreada feita pela Psicologia do desenvolvimento, que cientificamente passou a orientar quais abordagens e conteúdos deveriam ser trabalhos pelo professor levando em conta a idade de cada um dos seus alunos (FICHEUX, 1950; PEDROSO, 1966; MEYNIER, 1954). Como corolário desse emaranhado de fontes (o método geográfico moderno, a Pedagogia ativa, os estudos psicológicos em educação), atividades e recursos didáticos variados foram relatados, partilhados, propostos (PRADO, 1956; PEREIRA, 1950). Provenientes de toda uma geração de professores de Geografia, práticas como as excursões geográficas, os estudos dirigidos, a leitura de imagens, o emprego de textos jornalísticos, as discussões coletivas e o clube de Geografia foram algumas ilustrações, entre outras tantas apresentadas, da capacidade dos estudos geográficos para fazê-los significativos na escola (STERNBERG, 1946; SOARES, 1948; SANTOS, 1961, 1964; QUINTIERRE, 1944; PINTO, 1964, WENZEL, 1963).

É dessa forma que o professor ideal de Geografia é aquele que faz do seu trabalho pedagógico uma continuidade dessas tendências, e baliza o êxito da sua prática pelo estreitamento com elas. Por outro lado, esse direcionamento deságua nos mares da Pedagogia e da didática: sendo essas sombreadas pelos auspícios da ciência moderna, a criação docente deveria alicerçar-se em atividades intuitivas, ancoradas nos métodos ativos de ensino e na aprendizagem participativa, que colocava o aluno no centro do processo de construção do conhecimento. Foi aparecendo, pelo *Resgate*, a figura do docente enquanto mediador do conhecimento, edificando pontes que conectavam os alunos aos objetos de estudo. Essas pontes seriam o que conhecemos como recursos didáticos, englobados pelas inúmeras técnicas e materiais que tornariam a aprendizagem mais interessante.

E aí, da queda ao erguimento, da doença à cura, chegamos à *Redenção*: do país, da juventude, da sociedade e da cultura; funções esperadas da educação, da escola e, logo, do ensino de Geografia. Não se queria que dos espaços escolares saíssem químicos, biólogos, matemáticos e também geógrafos; desejavam-se cidadãos do mundo, preparados para as vicissitudes da nova fase do capitalismo e

que, pudessem contribuir para ele. Finalismo à guisa de salvação, remetido ao objetivo último que fazia com que o movimento pela renovação do conhecimento geográfico-escolar valesse a pena. Fábrica humana, a escola que ensina Geografia moderna pode e deve forjar sujeitos felizes, competentes profissionalmente, socialmente comprometidos e ambientalmente éticos; formados permanentemente e dispostos a “aprender a aprender”; estudam o meio, propõem soluções para problemas contiguamente localizados e, é claro, desenvolvem o gosto pela intervenção. Se a Pedagogia ativa era recomendada, é porque os sujeitos eram tomados como se fossem ativos; nesse caso, por atividade individual entende-se o comprometimento do sujeito com a sua pátria e o seu mundo; em resumo, transformar o presente e edificar o futuro (LA BLACHE, 1943; CARVALHO, 1945).

Paulatinamente, a construção de valores pautados pela cidadania, pela solidariedade e pela justiça social começaram a bater ponto entre os objetivos primordiais da Geografia escolar (FONSECA, 1955). Havia um mundo lá fora problemático, desigual, paradoxal... Mundo cujos recursos naturais eram esgotáveis e a sua terminalidade ameaçava a humanidade (CABRAL, 1958; ZAMORANO, 1969). Mundo feito de conexões geográficas, que demandava aproximação e reciprocidade entre os sujeitos e as nações, de modo a constituir uma grande e pacífica comunidade comum (ALMEIDA, 1962; DAMASCENO, 1965). Uma totalidade-mundo que poderia ser elaborada pelos caminhos escolares e, particularmente, no âmbito do ensino da Geografia. Sujeitos críticos, sujeitos criativos, sujeitos cidadãos, sujeitos fraternais, sujeitos conscientes, sujeitos ambientalmente ajuizados para esse mundo (CUNHA, 1962; PADILHA, 1963). Do estudo do meio, do conhecido ao desconhecido, da escuta à fala, da passividade à atividade e da cultura livresca à intervenção, o ensino de Geografia poderia contribuir qualitativamente para o avanço científico do país, fazendo a nação ultrapassar a cultura arcaica, conservadora e aristocrática hegemônica e, enfim, adentrar para nunca mais sair da modernização em curso feita pelos chamados países desenvolvidos; tarefa hercúlea, porém pensada a partir de uma revolução social cujo conjunto tinha nos estudos geográficos uma das suas maiores potencialidades.

Um velho e conhecido roteiro

Com as bases cimentadas por publicações como aquelas encontradas no *Boletim Geográfico*, é possível identificar no discurso pedagógico contemporâneo as ideias-chave que constituem os dois lados, o negativo e o positivo, de uma mesma moeda em que se encontra impresso o emblema “Professor de Geografia”. Descrevendo em citações alguns autores que pensam o presente do ensino de Geografia, o argumento é ainda mais evidente. Basta investigar o que se tem e o que se quer dessa disciplina e daqueles que a lecionam.

Primeiro: como aparece atualmente esse professor?

Ele ensina de um jeito que não motiva os alunos, pois transmite informações inúteis e insignificantes finalizadas por um processo de memorização (CAVALCANTI, 2012). Reverberam por suas mãos conteúdos acrílicos e deformantes, engendrando “[...] uma falsa representação da realidade ou representações superficiais, ingênuas” (CAVALCANTI, 2008, p. 144).

Sua didática é estanque, de forma que “[...] a memorização passa a ser o objetivo das aulas, a partir das informações obtidas por meio de jornais, programas de TV e internet” (CASTELLAR & VILHENA, 2012, p. 1). Recorre ao velho modo “[...] descritivo, descontextualizado com os conteúdos sem significado para o aluno”, ao qual se referem Castellar e Vilhena (2012, p. 18).

Nas suas aulas reserva ao aluno o papel “[...] de ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história, um ser que não trabalha nem produz riqueza” (RESENDE 1993, p. 28). Enquanto objeto e não sujeito de construção do saber, só resta ao estudante dizer que “[...] das coisas sem serventia uma delas é a Geografia” (FERNANDES, 2008, p. 10).

Como suas aulas são, em geral, “[...] muito tradicionais e, talvez por isso, desorganizadas” (CASTELLAR, p. 2011, p. 74), nosso professor é promotor do ensino de Geografia, um “[...] desses negócios chatos que inventaram para ser a palmatória intelectual das crianças” (FERNANDES, 2008, p. 28). Afinal de contas, a docência geográfica é marcada a ferro e fogo por uma metodologia compartimentada, “[...] com períodos cartesianamente divididos, com quadros-verdes cheios de informações que se tornam estranhas quando a outra aula começa” (COSTELLA, 2007, p. 54). Conjunto tosco de ideias dispersas, fórmulas pedagógicas mal compreendidas e princípios epistemológicos retrógados, incapacitam os sujeitos para entender a realidade como uma materialidade complexa; ao contrário, toma-se ela como fragmentada, ensina-nos Goulart (2007). Pelas mãos de alguns dos seus professores, a Geografia “[...] tem sido, ao longo de sua história, um conhecimento relegado à condição de inutilidade” (GOULART, 2011, p. 19). Como resultado, ao optar pelo percurso fácil e conservador, o professor ruim de Geografia não apenas se prejudicou. Contribuiu e contribui para a decadência da Geografia escolar. Também para o aniquilamento dessa disciplina, portanto de si mesmo.

Se, até aqui, conhecemos quais características não vêm sendo consideradas, pedagogicamente falando, bem-vindas a esse profissional, talvez seja porque se conheça, opostamente, a figura docente ideal, almejada, o bom professor de Geografia (SILVA, 2011), detentor do perfil desejável para ensinar (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2009). Ele é aquele que, primeiro de tudo, tem plena consciência das ideias-motrizes propostas por Cavalcanti (2012) para renovar a educação geográfica, isto é, o construtivismo como atitude básica ao trabalho pedagógico, a Geografia do aluno como ponto de partida referencial e a execução de conteúdos procedimentais e valorativos no planejamento de ensino.

Transitando por esses princípios psicopedagógicos, ele procura se desviar das dicotomias entre as áreas físicas e humanas do pensamento geográfico (SILVA, 2011). Sabe que, para dar conta dessa totalidade, “A análise do espaço deve ocorrer a partir de um vaivém constante entre a descrição, as relações, as explicações do aparente e a busca de justificativas desta aparência” (CALLAI, 2009, p. 99). Não se interpõe à ideia de que é a partir do estudo do meio feito coletivamente por alunos e professores que se estabelece um compromisso com a sociedade (CALLAI, 2011); pelo lugar se compreende o mundo, explica Callai (2009).

Seguindo Castellar e Vilhena (2012), o bom professor de Geografia opera a aprendizagem a partir do mundo vivido pelo aluno, que lhe serve como engrenagem para a compreensão da esfera geográfica teórica. É por isso que é sua indiscutível

atribuição fazer a transposição entre a realidade discente e o mundo científico, através de sucessivas problematizações, ou seja, “[...] pesquisas, aulas expositivas, trabalho de campo etc., que contribuirão para que o aluno consiga estruturar e construir conceitos científicos no campo do mundo teórico” (CASTELLAR & VILHENA, 2012, p. 100-101). Esses recursos didáticos não estão soltos no espaço ou escolhidos a priori, mas em situações existentes no cotidiano dos alunos, problemas que, enfim, podem ser resolvidos (PONTUSCHKA, 2004; CAVALCANTI, 2011; VESENTINI, 2004). Nesse sentido, o professor ideal de Geografia articula sabiamente essas ferramentas diversas que induzem o sujeito a ser “[...] tocado por um problema real que quer resolver, para o qual quer buscar respostas, o qual quer compreender melhor” (CAVALCANTI, 2012, p. 79). Diferentemente do docente ruim, que força seus alunos a realizar “[...] tarefas sem que elas tenham um sentido real para eles” (CAVALCANTI, 2011, p. 44), sua operação pedagógica opera simultaneamente o conhecimento prévio discente com a sua faixa etária de desenvolvimento (COSTELLA, 2008), construindo uma identidade individual e coletiva, em prol de uma atitude cidadã.

Por outro lado, como esse docente exclui das suas aulas as pedagogias convencionais, deu abrigo à interdisciplinaridade, expandindo sua prática aos saberes relacionados à cognição, ao afeto, às psicologias escolares e aos modernos suportes pedagógicos (CAVALCANTI, 2012). Consequentemente, permitiu ao “[...] aluno assumir posições diante dos problemas enfrentados na família, no trabalho, na escola e nas instituições de que participa ou poderá vir a participar” (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2009, p. 28). Como esse educador vai atrás de alguns dos fundamentos das metodologias participativas e das pedagogias ativas, muitos dos seus alunos “[...] hoje ocupam funções de liderança e em inúmeras oportunidades reportam-se ao significado para a sua formação global das escolas em que estudaram, nas quais o estudo do meio era priorizado” (PONTUSCHKA, 2004, p. 258). Finalmente, fermenta seu dinâmico ensino de Geografia com o lema do “aprender a aprender”: na esteira dessa vontade, assume o papel de ser “[...] aquele que aprende ensinando e que não ensina, mas ajuda os alunos a aprender” (VESENTINI, 2004, p. 224). Instiga os estudantes a se posicionarem perante as contradições sociais, não aceitando as injustiças, defendendo o regime democrático e, no meio de tudo isso, agindo eticamente perante o lugar em que vivem (CAVALCANTI, 2011; 2012). Em suma, formou cidadãos (VESENTINI, 2004; CALLAI, 2009; STRAFORINI, 2004).

Quando as histórias são cruzadas percebe-se, porém, a mesma voz de fundo...

A fim de alcançar o topo da História, pináculo de sociedade, uma prática vem sendo festejada, discutida e combatida: a do professor de Geografia. Figura projetada da melhor escola possível e tendo à sua disposição uma multiplicidade de teorias, recursos e possibilidades mediante as quais pudesse tocar a boa docência, caberia a tal profissional colocar em operação esses elementos e contribuir para a promoção da cidadania, da liberdade, da justiça social e da democracia. Simples tarefa? Como vimos, não vem sendo bem assim...

Afinal, o percurso metodológico aqui desenvolvido procurou ilustrar que, malgrado as inúmeras oportunidades (ainda que semelhantes...) consideradas disponíveis para qualificar os processos de ensino e aprendizagem, o cenário não deixou de ser, comumente, problemático. Nesse raciocínio, não quis corrigir neste artigo os possíveis erros ou alienações do ensino de Geografia, tampouco fazer um protesto frente ao mau uso que os professores estariam fazendo das ciências pedagógicas. Minha vontade foi muito mais praticar uma espécie de crítica dirigida às formas de saber subjacentes à Geografia escolar, colocando em desconfiança sua constituição, permanência e/ou modificação.

Visando uma descrição de um estado da arte *geoescolar*, andei em marcha ré até textos da primeira metade do século XX e um pouco mais adiante; a rigor, um estudo dos modos de veridicção que se fazia por aqueles dias, seguido por um levantamento panorâmico das subjetivações docentes produzidas naqueles arquivos e nos dias atuais. Como resultado, percebemos que de periódicos sobre ensino de Geografia como o *Boletim Geográfico* foram disparadas as organizações linguísticas que fizeram dessa disciplina escolar, paulatinamente, um discurso ordenado, perdurável e efetivamente produtivo – vide as descrições que realizei da contemporaneidade. Em termos de formação discursiva, é evidente que a Geografia escolar lança âncoras nos seus textos canônicos e num jogo de estratégias próprio, que engendra o normal e o anormal nas suas linhas discursivas.

É claro que essa força emana da titularidade dada a certos sujeitos pertencentes a determinados lugares, que exercem papéis de capatazes do discurso, fiscalizando o respeito às regras e exigindo o pagamento de tributos. Identificá-los não seria, entretanto, missão das mais complicadas. Da primeira metade do século XX ao momento em que redijo essas linhas, as vozes mais ouvidas no que toca ao ensino de Geografia advêm da Universidade. Assim sendo, a primeira marca que institui quem deve ser autorizado a falar se dá, com efeito, pelo lugar universitário do sujeito que propõe a mudança no ensino: poucas vezes, durante os inúmeros textos pedagógicos presentes no *Boletim Geográfico*, encontrou-se algum artigo publicado por um autor que não estivesse, de uma maneira ou outra, ligado institucionalmente aos principais colégios de Ensino Superior do Brasil. Pesquisadores oriundos desse pequeno universo têm a primazia de publicar seus textos e difundir suas ideias; não que outros não tenham liberdade para fazê-lo, mas, para tanto, devem subordinar-se, por meio de citações e concordâncias, às linhas prescritivas evocadas por esses professores. Porém, se fizermos um esforço mais atento de análise, iremos localizar no bojo das suas ideias semelhante edifício conceitual que origina um cimentado ponto de chegada: abandonar o velho e substituí-lo pelo novo, objetivando o resgate de uma sociedade livre e igualitária, de um conhecimento sem fronteiras e interdisciplinar, de uma Geografia ativa e solidária através da qual o mundo poderia ser melhorado e o bem, enfim, ser feito. Mudam os autores, mudam os raciocínios, alteram-se as partilhas de ensino e aprendizagem e acrescentam-se contribuições à escolaridade: no entanto, no espaço em que se investiga a gênese conceitual dessas teorizações, *parece que todas as mudanças foram ocorrendo para permanecerem as mesmas.*

É preciso, contudo, tomar o sério cuidado de não pensar o ensino de Geografia tão somente como a manutenção de um ajuntamento de ideias requentadas que se manteriam devido a uma prostração intelectual coletiva. Ora, é justamente pelo fato

de essas linhas discursivas continuarem a ser reiteradas como – no caso do denunciamento e do prescritivismo – fortalecidas, que parece recomendável colocar sob vigilância o que conhecemos como ensino de Geografia. Afinal, se fiz o esforço de sintetizar aqui as condições discursivas que produziram a Verdade dessa prática docente, valho-me no final desse texto das contribuições de Foucault para pensar o saber *geoescolar* como um produto de relações de poder que o antecederam. Nesse caso, um exame feito rapidamente acerca das condições de nascimento das linhas pedagógicas sobre a Geografia, no Brasil, nos sinaliza futuras áreas a serem desbravadas no campo da Filosofia da Educação.

Segundo Foucault (1987), foram intensificados em certos setores da sociedade, em meio aos séculos XVII e XVIII, diversos processos com o objetivo de incluir a população numa teia produtiva. Reconhecidos por esse filósofo como *disciplinares*, trataram-se de técnicas sutis e insidiosas por meio das quais seria possível fazer dos corpos *dóceis*, ao mesmo tempo em que *úteis*. Incrustando-se em instituições tão díspares quanto próximas, como os hospitais, os manicômios e os quartéis, esses mecanismos tiveram na escola um espaço amplo de atuação, sendo essa, com efeito, um dos aparatos que mais deu sustento ao que Foucault chamou de *sociedade disciplinar* (FOUCAULT, 1987). Nesse sentido, os encaixes pedagógicos produziram uma gestão rigorosa do tempo e do espaço, ancorados na avaliação classificatória; o intuito era o de introduzir uma micromecânica do poder na arquitetura escolar a fim de formar corpos adequados ao novo arranjo de produção, isto é, uma forma de capitalismo emergente relacionado à industrialização.

Retornando aos arquivos descritos e partilhados neste texto, parece uma obviedade constatar que a ordem do discurso *geoescolar* tem nas técnicas disciplinares da escolarização Moderna uma das suas principais inimigas. E, realmente, seja pela crítica à avaliação mnemônica, seja pela denúncia à autoridade opressiva do professor, isso tem lá sua verdade. No entanto, é um engano teórico pensar que a formação discursiva que vem se mantendo na Geografia escolar desde meados do século XX seria uma força de resistência, modelo de movimento transgressor e/ou revolucionário. Afirmo isso me utilizando do deslocamento filosófico operado pelo próprio Foucault no final da década de 1970, quando, frente às novas modalidades de subjetivação em curso, colocou a hegemonia da sociedade disciplinar em xeque, dizendo que ela estaria indo na direção de outras características, provavelmente inéditas (FOUCAULT, 1997).

Conforme a análise que o célebre filósofo desenvolveu, discussões políticas e econômicas iniciadas a partir do final da Primeira Guerra Mundial passaram a denunciar a improdutividade dos aparelhos de Estado intervencionistas e de Bem-Estar Social, assim como os reduzidos lucros que tenderiam a ser engendrados em meio ao modelo fordista de produção. Textos abrigados sob a guarida, principalmente, das escolas neoliberais estadunidenses e alemãs (VEIGA-NETO, 2000; FOUCAULT, 1997), evocavam um enfoque no qual o Estado devia estar a serviço da economia de mercado, cabendo-lhe para tal investir em capital humano, ou seja, a) formar sujeitos empresários, que servem ao *toyotismo* e à sociedade de consumo; b) proceder à fixação dos ideais da propriedade privada e do individualismo; c) instigar a competição continuada; d) estimular a formação permanente, adaptando o ensino e aprendizagem à flexibilidade do capitalismo.

No que nos interessa mais diretamente – isto é, a escola – as consequências são tão sensíveis quanto visíveis: a introdução nesse espaço institucional de prescrições como as pedagogias de projetos (na qual o aluno escolhe o que estudar), as metodologias ativas (em que se colocam os sujeitos perante simulações da realidade), a interdisciplinaridade (que serve ao incentivo aos trabalhos em equipe próprios ao *toyotismo*), as competências e habilidades (necessidades específicas dos setores econômicos) e, por fim, a centralidade no “aprender a aprender” (visando a adaptabilidade num sistema de criação e destruição contínuas...), nos dão alguns exemplos das ordens dadas pela economia de mercado de inspiração neoliberal (BAUMAN, 1999; COSTA, 2009; VEIGA-NETO, 2000). E é justamente no agrupamento dessas pedagogias, tidas como progressistas e emancipatórias, que vem se deslocando a ordem do discurso subjacente à Geografia escolar desde a primeira metade do século XX. Talvez seja justamente por isso que a *Queda*, o *Resgate* e a *Redenção* permanecem como pilares tão estáveis quanto operatórios à conjuntura em que estamos vivendo. Afinal, encaixa-se a *Queda* muito bem numa espécie de privatização educacional, dando argumentos ao solapamento das escolas públicas; o *Resgate* dá abrigo aos experts, que propõem e descartam metodologias de ensino na mesma velocidade em que a obsolescência planejada lança à lata de lixo o que pouco antes produziu; a *Redenção* se trata de um elemento tão sólido quanto fluído, pois sendo a escola uma fábrica por excelência de sujeitos (SILVA, 2011), sempre teremos algum finalismo a atingir.

Os perigos produzidos em meio aos assaltos neoliberais, na contemporaneidade, são tão mais assustadores quanto pensamos a dificuldade que temos para perceber a sua volatilidade. A ética neoliberal é mais do que uma teoria econômica, é um modelo de socialização que está se transformando em um ideal de personalidade humana. Não seria difícil concluir que dessa perspectiva emergem impactos que solapam a cidadania, a identidade e o sentimento de pertencimento, constituindo um constante mal-estar. Esses problemas são de difícil resolução, pois a lógica que atravessa a prática neoliberal é a de que todos são naturalmente empresários, empreendedores e competidores, logo qualquer fracasso deve ser endereçado à conta daquele que fracassou – os indivíduos são deixados, assim, à sua conta e risco.

É chocante pensarmos como o ensino da Geografia vem sendo vampirizado por esse sistema. Ao nos darmos conta de que o solo teórico sob o qual construímos nosso ativismo é constituído do mais poroso barro, vemos que nossos melhores argumentos padecem em labirintos, assim como nossas intenções pedagógicas entram em interação com o cenário neoliberal e, assim, retornam como bumerangues contrários àquilo que almejávamos produzir. Talvez seja por isso que este texto se encerra com a mais absoluta prudência que lhe cabe. Sem soluções, sem prescrições, sem nenhuma tábua salvadora de valores. O caminho é bem mais sinuoso do que parece. Justamente por isso, conhecê-lo em detalhes já é um grande avanço. Espero que tenhamos tido aqui uma pequena contribuição para tal prerrogativa.

Referências bibliográficas

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

BACKHEUSER, E. Tertúlias geográficas. **Boletim do Conselho Nacional de Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, maio 1943.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOLETIM GEOGRÁFICO. Programa de Geografia e instrução metodológica para a sua execução. **Boletim Geográfico**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 106, jan-fev. 1952.

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

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

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

CALLAI, H. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou: aprende-se Geografia nas séries iniciais? In: TONINI, Ivaine Maria (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

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

CARVALHO, D. As três características do Ensino Geográfico. **Boletim Geográfico**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 23, fev. 1945

CARVALHO, D. Didática das Ciências Sociais. **Boletim Geográfico**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 108, maio-jun. 1952.

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

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, L. S. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

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

CORAZZA, S. M. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai.-ago. 2009

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

COSTELLA, R. Z. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. Tese – Curso de Doutorado em Geografia, Instituto de Geociências, UFRGS, Porto Alegre.

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

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

DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

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, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

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

FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítica. In: FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos II**: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

GOULART, L. B. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LA BLACHE, V. A Geografia na escola primária. **Boletim do Conselho Nacional de Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, abri. 1943.

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

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

NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral (1873). In: _____. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

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

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

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

PINTO, M. Orientação metodológica para uso do atlas geográfico escolar. **Boletim Geográfico**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 178, jan.-fev. 1964.

PONTUSCHKA, N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.

PONTUSCHKA, N.; PAGANELLI; PONTUSCHKA, N.; CACETE, N. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

PREVÉ, O. **A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da Geografia**. 1989. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

QUINTIERRE, L. Leitura de mapas e de fotografias: Bloco-diagrama. **Boletim Geográfico**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 57, dez. 1947.

RESENDE, M. O saber do aluno e o ensino de Geografia. In: VESENTINI, José William (Org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

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

ROCHA, G. Por uma Geografia Moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil. **Mercator** – Revista de Geografia da UFC, Fortaleza, v. 8, n. 15, 2009.

SANTOS, M. Os filmes e os dispositivos no ensino de Geografia. **Boletim Geográfico**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 162, mai.-jun. 1961.

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

SILVA, J. Quais saberes constituem um bom professor. In: TONINI, Ivaine Maria (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SILVA, T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

SOARES, L. Sala-ambiente de Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 65, ago. 1948.

STERNBERG, H. As listas de fatos a observar nos trabalhos geográficos de campo. **Boletim Geográfico**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 40, jul. 1946.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

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

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

WEISS, A. B. O problema da motivação no ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 168, mai.-jun. 1962.

WENZEL, M. As atividades extraclasse no ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 175, jul.-ago. 1963.

ZAMORANO, M. O ensino da Geografia na escola secundária. **Boletim Geográfico**. v. 28, n. 212, set.-out. 1969.

Recebido em: 19/10/2017.

Aprovado em: 29/12/2017.