



**REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.s). Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007. 152 p.**

Sérgio Luiz Miranda\*

O livro é uma coletânea que reúne quatorze autores do Rio Grande do Sul, a maioria ligada à Universidade Federal daquele Estado (UFRGS), seja como docentes do Departamento de Geografia ou da Faculdade de Educação, casos dos três organizadores da obra, seja como egressos do curso de Licenciatura em Geografia ou de programas de pós-graduação em Geografia, Educação ou Geociências, alguns quando ainda mestrandos ou doutorandos. Vários desses autores atuavam também em outras instituições gaúchas de ensino superior (PUC-RS, Universidade Luterana do Brasil-Canoas-RS, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul/Unijuí, Faculdade Cenesista de Osório-RS e Fundação Universitária de Rio Grande-RS), ou fundamental e médio em escolas públicas ou privadas.

Mais que a origem geográfica dos autores, esse dado confirma a constituição de um grupo de educadores geógrafos do Rio Grande do Sul que nos últimos anos tem contribuído

---

\* Professor Adjunto do IG-UFU na área de Ensino de Geografia. Endereço postal: Universidade Federal de Uberlândia - Instituto de Geografia. Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica, Bloco 1H. Uberlândia-MG – CEP 38408-100. E-mail: selumi@ig.ufu.br

com uma produção significativa sobre ensino de geografia, com várias obras individuais e coletivas publicadas.

“Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio” tem uma introdução e onze capítulos agrupados em duas partes. Apresentaremos então a obra conforme essa sua organização, passando em revista a introdução e os capítulos de cada uma das partes e destacando alguns dos pontos que nos chamaram mais a atenção na leitura.

Na introdução (p. 9-11), Nelson Rego inicia perguntando sobre as diferenças entre ensino de geografia e geografia educadora, emendando que para tal pergunta poderia existir uma infinidade de respostas, considerando todos os sujeitos que se disporem a respondê-la. O autor propõe duas respostas que se opõem. A primeira é que o ensino de geografia poderia ser entendido como a exposição e repetição invariável de um programa de conteúdos preestabelecidos e posterior avaliação de sua assimilação pelos alunos, enquanto que geografia educadora seria a possibilidade de tornar os temas da vida e os espaços vividos cotidianamente em meios para se compreender o mundo, “entendido não como um conjunto de coisas, mas como obra de criadores – sendo a compreensão dos criadores parte indissociável da compreensão sobre a construção contínua da obra” (p. 9). Essa seria uma “concepção sonhadora de geografia educadora” que, como sonho, busca se realizar, não se confundindo com ilusão. A segunda resposta é que ensino de geografia e geografia educadora se igualam quando os professores, procurando conciliar as informações com a reflexão sobre o que se pode fazer com elas, recriam suas práticas, fazendo convergir geografia educadora e ensino de geografia sem desconsiderar os conteúdos programáticos, mas redescobrí-los.

Embora o autor coloque como opostas as duas respostas possíveis e a segunda anulando a distância entre as duas categorias, ambas as respostas mantêm a distinção entre ensino de geografia e geografia educadora. Esta podendo ser entendida como a prática educativa em geografia que se reinventa nas formas de tratar os conteúdos do ensino a partir e através dos espaços vividos cotidianamente, enquanto que aquele, o ensino de geografia, corresponderia à prática marcada por formas cristalizadas para tratar dos conteúdos igualmente cristalizados e reduzidos a informações para serem assimiladas e repetidas. Ou seja, assim colocado, reconhecemos traços marcantes daquela distinção-oposição entre ensino tradicional e ensino renovado.

Isso, por um lado, torna mais interessante esse exercício do autor, pois, aceitando inicialmente a distinção posta para aquelas duas categorias, ao fazê-las convergir integradas e como complementares na prática pedagógica desejada em geografia, além de dissipar uma falsa oposição, recupera, repõe a relação forma-conteúdo no ensino, que tem importância

central no trabalho educativo. A unidade entre forma e conteúdo no ensino muitas vezes é rompida pela prevalência ou secundarização de um ou outro, como geralmente se verifica no ensino tradicional, centrado na transmissão verbal dos conteúdos, e em algumas correntes do ensino renovado, que priorizam as formas, negando ou secundarizando a importância dos conteúdos, casos da Escola Nova e do Construtivismo com o lema “aprender a aprender”.

Por outro lado, mantendo a caracterização que distinguiria geografia educadora e ensino de geografia, estaríamos reduzindo todo ensino de geografia ao que chamamos ensino tradicional e negando que também possa se constituir como uma educação ou uma geografia educadora. Contudo, o que se coloca na introdução do livro é que seus capítulos “são exemplos dessa comunicação entre ensino de geografia e geografia educadora” (p. 10), o que, pelo entendimento daquela distinção feita, a nosso ver, significa possibilidades para articular formas e conteúdos do ensino de geografia, tanto novos quanto tradicionais, na educação escolar, como aparece em práticas relatadas ou propostas em vários capítulos do livro. E essa é uma contribuição valiosa dos autores para se pensar se já não é hora de superarmos a ideia de que toda e qualquer prática tradicional é ruim, ultrapassada ou inadequada e que todo novo é bom apenas porque é novo e ambos não podem coexistir.

A divisão da obra em duas partes é justificada na introdução. A primeira delas, “Saber para saber fazer melhor”, reúne seis capítulos caracterizados por reflexões teóricas mais amplas acerca do ensino de geografia. A segunda parte, “Grafias da terra e cartão postal sol e chuva, supermercado, cultura indígena, papel e tesoura e as coisas que existem por trás de uma panela”, é composta por cinco capítulos que abordam temas, procedimentos, atividades e aspectos mais específicos da experiência dos autores no ensino de geografia. O critério usado para esse agrupamento parece difícil de ser aplicado a alguns textos, que, incluídos em uma parte, poderiam estar na outra parte, como os capítulos 1, 3, 5 e 10.

No primeiro capítulo, “Práticas geográficas para *lerpensar* o mundo, *converentendersar* com o outro e *entenderscobrir* a si mesmo”, Nestor André Kaercher coloca que o professor necessita de modelos, mas como a docência é uma prática que não se reduz à mera racionalidade, não busca apenas modelos técnicos. Isso já transparece nas suas citações de Fernando Pessoa e se evidenciam nas atividades que propõe envolvendo desenho, música, literatura, mapa, observação com registro. Apresenta nove propostas de atividades com materiais e recursos simples e todas já desenvolvidas com turmas do ensino médio ou superior: “Colagem com música”; “Viajando no mapa-mundi”; “A influência do tempo atmosférico na nossa vida cotidiana”; “Setores tecnológicos e setores tradicionais da economia e a influência das indústrias na sua vida”; “Quem sou eu? Quem somos nós?”

Cartografias pessoais”; “População ou populações? Diferenças são problemas ou riquezas?”; “Desenhar paisagens, natureza e memórias”; e “Um livro marcante em um minuto”.

O segundo capítulo é de Antonio Carlos Castrogiovanni, que repassa em linhas gerais a história da Geografia desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais, enfocando aí a Geografia Brasileira. Destacamos dois posicionamentos do autor que achamos bastante pertinentes e necessários. O primeiro é em relação à consideração na história do pensamento geográfico que, apesar da hegemonia do pensamento positivista e, mais distante do, iluminismo no período de constituição da Geografia Moderna, essa história se dá de forma conflituosa diante das contradições do capitalismo e engendram movimentos opostos, de resistência ou ruptura, como o marxismo, o anarquismo e a Revolução Russa. Com o discurso pós-moderno tornou-se comum atribuir à Ciência e à modernidade o que na verdade é resultado do capitalismo. O segundo destaque é sua defesa dos procedimentos de observação e descrição no ensino de geografia. Isso se refere àquelas práticas consideradas tradicionais apenas porque são cronologicamente antigas, mas que permanecem no tempo justamente porque ainda são necessárias, válidas e ainda não foram superadas por outras. O autor passa em revista a história da Geografia para colocar a importância da reflexão sobre o seu ensino e deste no mundo contemporâneo, entendendo a pós-modernidade como o período histórico atual sem, contudo, ao que parece, assumir a epistemologia pós-moderna. Defende que a escola hoje precisa ser desafiadora e motivadora para os alunos e que o ensino de geografia deve incorporar temas atuais, como trabalho e desemprego, e práticas que despertem o interesse e a participação dos alunos, como a aprendizagem por projetos.

“A importância dos desafios na construção do conhecimento geográfico” é o terceiro capítulo, escrito por Roselane Zordam Costella. A autora refere-se ao espaço “trabalhado pela geografia nos bancos escolares” como “espaço mentalmente projetado (EMP)” e que, pelo exposto na caso, poderia ser entendido como representação mental: “O Oriente Médio é um EMP, pois refere-se a um local que será projetado mente dos alunos sem eles vivenciarem na prática suas relações, sem mesmo nunca terem estado lá” (p. 50). Traz em citação indireta a conhecida afirmação de Piaget que sintetiza sua negação do ensino para exaltar a aprendizagem por descoberta – ao ensinar algo para a criança, a impedimos de descobri-lo por si mesma – com o que a autora concorda e toma como fundamento para sua prática. A ideia das estruturas mentais do construtivismo piagetiano é combinada com uma percepção sensorial do espaço ausente através de um “cheirar virtualmente” os lugares, o que “aguça o imaginário, que, por sua vez, desenvolve esquemas mentais que estruturam uma certa legitimidade espacial” (p. 50). Na primeira atividade apresentada, “A geografia do cheiro”, os

alunos devem se imaginar no Oriente Médio e dizer que cheiros ou sensações perceberiam se estivessem lá e justificar. Não deixa de ser curioso alguns exemplos de “cheiros”: dinheiro, pobreza, religião. A mesma atividade inclui um “esquema espacial mental”, um esboço gráfico da localização da área de estudo no mundo que o aluno faz no papel observando o globo terrestre e o planisfério. Apresenta ainda outras duas atividades: “O que pertence ao local?” e “Que lugar é esse?”. O que a argumentação teórica tem de fragilidade, as atividades ou práticas apresentadas pela autora têm de criatividade e podem certamente ser bastante interessantes para aplicação em aula com adaptações e fundamentadas em outras bases.

No quarto capítulo, “Teias que (re)produzem espaços: uma proposta para ampliar a inserção de alunos trabalhadores na sociedade”, Lígia Beatriz Goulart apresenta a experiência extremamente rica em um projeto de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores voltado para a formação em nível de ensino médio dos trabalhadores de uma instituição de ensino superior. A experiência narrada contribui muito para se tratar a questão da disciplinaridade-interdisciplinaridade na área de Ciências Humanas no ensino médio e para a organização e o desenvolvimento do currículo em rede, o que, além de outras contribuições desse trabalho, pode se aplicar também com pertinência e relevância a outros contextos da educação escolar além do ensino médio em EJA.

“A construção conjunta do conhecimento em sala de aula – entre o espaço ‘é tudo *free*’ e a responsabilidade social” é o título do quinto capítulo, de Lucimara Vizzotto Reffatti que, partindo de uma situação surgida da forma como foi recebida por alunos de Magistério em uma oficina que realizaria, apropria-se dessa situação para desencadear seu trabalho educativo com a turma e fazer uma reflexão necessária sobre relações e posturas de educadores e jovens na escola e no mundo hoje e o papel da educação, o que a leva a afirmar que: “[...] entre a posição ‘tudo *free*’ e a noção de responsabilidade social, existe a possibilidade de construir uma ação crítica, democrática e solidária em um mundo caótico. É certamente 1% de inspiração e 99% de transpiração, mas pensar o mundo, repensar o mundo e pensar no mundo nunca vai ser tarefa fácil” (p. 75).

Vânia Alves Martins Chaigar escreve o sexto capítulo, intitulado “Nossas práticas, nossos desafios: um olhar por dentro de si”. A autora tece considerações sobre a importância de se considerar primeiro a subjetividade e o lugar social do sujeito para se estabelecer o diálogo com o interlocutor e, com isso, escreve na primeira pessoa do singular. E, dessa forma, não poderia ser diferente, embora muitos, talvez a maioria, ainda considere que em um texto acadêmico ou científico o sujeito autor não pode aparecer, deve se anular, como recurso e falsa garantia de neutralidade e objetividade do pensamento positivista, ainda existente.

Apresentando sua concepção da prática em sala de aula como uma práxis de vida e que “a prática, para muito além da forma como às vezes é entendida pelo senso comum, no sentido da ação somente, é a expressão de uma teoria em movimento ou, dizendo de outra forma, a corporeidade dos discursos proferidos” (p. 78), Chaigar recorre a autores como Clarice Lispector, Paulo Freire, G. Bachelard e Boaventura S. Santos para se posicionar em relação ao mundo contemporâneo na perspectiva do “pós-modernismo de oposição” e situar a geografia como “uma prática política e estética” que pode contribuir para que passemos a conjugar o verbo “sulear”, em vez “nortear”, para orientar a oposição ao colonialismo, ou “pós-colonialismo”.

A segunda parte do livro inicia com o capítulo sete, de Geovane Aparecida Puntel, intitulado “Os mistérios de ensinar e aprender geografia”. Essa autora assume uma posição clara em relação ao processo de ensino e aprendizagem divergente de um discurso comum ou de um posicionamento assumido também em outros capítulos do livro. Trata-se da questão do prazer do aluno, do entendimento ou da defesa que a escola e o processo de ensino devem ser necessariamente prazerosos para os alunos. Puntel é mais realista sem ser pessimista: “Toda aprendizagem tem um gosto, um sabor e um saber. E nem sempre o gosto e o sabor são deliciosos, pois o processo da aprendizagem, muitas vezes, é doloroso; porém, a satisfação se concretiza quando o saber se efetiva. Às vezes, o caminho é lento e ‘pedregoso’” (p. 89). Concordamos com esta posição e entendemos que aquela visão hedonista e idealizada do ensino e da aprendizagem, além de não contribuir para o entendimento do processo educativo em termos concretos e ajustá-lo às necessidades da educação, ajuda a responsabilizar professores e escolas por desinteresse, desmotivação e indisciplina dos alunos. Não se deve abrir mão da possibilidade de tornar o trabalho educativo mais prazeroso, mas sabendo que o prazer não é possível sempre. Mas, se admite que o processo também é árduo, Puntel apresenta três atividades criativas e bem organizadas, envolvendo escrita de carta (juntamente com a disciplina Língua Portuguesa), elaboração de cartão-postal, propaganda e roteiro turísticos, filme, documentário, mapas, produção de maquetes e cartazes, que certamente agradariam para se aprender sobre a América do Sul nas aulas de geografia.

O oitavo capítulo, “Da cotidianidade do tempo meteorológico à compreensão de conceitos climatológicos”, Maíra Suertegaray Rossato e Dakir Larara Machado da Silva discorrem sobre a geografia e seu ensino na escola para, em seguida, apresentarem uma experiência didática. Parte-se da observação do tempo meteorológico com registros diários para se desenvolver noções sobre o movimento de massas de ar, formação e passagem dos sistemas frontais pelo Rio Grande do Sul. São empregados instrumentos simples, imagens de

satélite publicadas em jornais diários e um quadro para registro dos dados. Trata-se de um trabalho didático cuidadosamente organizado para que o professor conduza a atividade dos alunos em observações, registros, análises, relações e sínteses através de procedimentos adequados para a elaboração de noções e conceitos em climatologia.

No capítulo nove, “Atividades práticas como elementos de motivação para a aprendizagem em geografia ou aprendendo na prática”, Bárbara Cristina Farina e Fábio Guadagnin colocam que “a tarefa de despertar o interesse [dos alunos] repousa quase exclusivamente no proceder do professor” (p. 111). Mas acrescentam que esse “peso” pode ser dividido com os tipos de atividades, recursos e materiais didáticos utilizados no ensino e que podem promover maior interesse nos alunos, como as atividades práticas de campo. Tomando como exemplo o ensino de escala em cartografia, discutem a importância de se contextualizar a instrumentalização no ensino em situações em que os alunos necessitem recorrer aos instrumentais e utilizá-los para resolver desafios postos pela situação didática. Essas ideias orientaram a realização de um trabalho de campo para tratar de globalização e os reflexos de sua dinâmica no cotidiano. Para tal, escolheram-se como campo três estabelecimentos comerciais de portes diferentes localizados em uma avenida importante de Porto Alegre. Os alunos, organizados em grupos, trabalharam com o mapa da cidade, fizeram entrevistas e pesquisas de produtos e preços utilizando roteiros. A adequação e eficiência do trabalho realizado transparecem no resultado alcançado com os alunos ao se estabelecer as relações globalizadas e materializadas no local.

“A geografia na formação de professores indígenas: o projeto Vãfy” é o título do décimo capítulo, escrito por Leonardo Azambuja. Tal como no quarto capítulo, nesse também se acha valiosa contribuição da experiência com a geografia em um programa educacional voltado para grupo e contexto específicos que ajudam no tratamento de questões complexas relativas ao currículo e ao ensino de geografia para outros grupos e contextos específicos e também nas escolas. E o autor aponta essa possibilidade logo no início do seu texto. Mas nesse capítulo se destaca mais o tratamento teórico-metodológico na abordagem geográfica. A experiência se deu com a turma de professores indígenas da Guarita e de Inhacorá no Curso Normal Experimental de Formação de Professores Bilingue Kaiangang ou Guarani para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Vãfy. O autor apresenta, em linhas gerais, a proposta pedagógica, a metodologia de ensino e os eixos temáticos do referido projeto e a inserção neste da geografia como componente curricular. Tendo como objeto central de estudo o espaço produzido socialmente pelos kayangans e guaranis e pela sociedade dos não-indígenas, os conceitos geográficos de lugar, território, região, sociedade-natureza incluídos

pelo conceito mais abrangente de formação social e espacial, delineiam um enfoque teórico-metodológico para abordagem de três blocos temáticos em unidades de ensino através de atividades bem articuladas.

O último capítulo do livro intitula-se “O que há por trás de uma panela? Uma atividade de campo como trajetória a um olhar geográfico”. Sua autora, Elizabeth H. Coimbra Matheus, fala do trabalho que desenvolve na rede particular de ensino de Porto Alegre, no qual procura valorizar a atividade de campo como um dos processos na construção do conhecimento geográfico. Problematisa essa prática na geografia e no seu ensino: “Vê-la como uma simples observação de um fenômeno ou como coleta de dados sobre objetos específicos, seguindo roteiros pré-concebidos, remete a refletir sobre essa metodologia como ação pedagógica” (p.135). Comentando algumas atividades desenvolvidas com seus alunos, como a visita a uma fábrica de panelas localizada em uma pequena cidade e de uma marca conhecida nacionalmente, aborda o conhecimento, a vivência, o sujeito e a subjetividade na perspectiva da complexidade, apoiando-se principalmente em Morin, Maffesoli e Maturana.

Além de posicionamentos e enfoques teóricos distintos, comuns, convergentes ou divergentes, os autores gaúchos reunidos nessa coletânea apresentam e fundamentam uma série de práticas ou atividades para o ensino e a aprendizagem de geografia que não se restringem necessariamente ao ensino médio, mas muitas podem também ser aplicadas com ou sem adaptações no ensino fundamental.

Resenha recebida para avaliação em 13/06/2011 e aceita para publicação em 01/07/2011.