

OS ESTUDOS REGIONAIS DO MUNDO NO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES NA PRODUÇÃO DO SABER ESPACIAL NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA

Hilton Marcos da Silva Juniorⁱ

Doutorando em Geografia
Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Augusto César Pinheiro da Silvaⁱⁱ

Universidade do Estado do Rio
de Janeiro (CAP-UERJ)
Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Resumo

O ensino de Geografia na escola brasileira é um desafio na educação básica: a criação de modelos regionais de estudo que promovam o conhecimento da dinâmica e dos processos espaciais em todo o mundo, em múltiplas escalas e lugares. Na educação básica do país, ainda predominam os estudos puramente informativos e factuais das regiões oficiais, sem grandes preocupações com sinergias entre as forças da natureza e a dinâmica espacial presente nas regiões do mundo. Tal condição fragmenta o conhecimento e dá às regiões um viés jornalístico, sem a densidade e complexidade com as quais elas precisam ser entendidas pelos professores e alunos de Geografia. É sobre essa preocupação e algumas propostas iniciais que este artigo é composto.

Palavras-chave: geografia regional do mundo; ensino de geografia didática de estudos regionais; educação básica, currículos escolares.

LOS ESTUDIOS REGIONALES DEL MUNDO EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFIA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE FRAGILIDADES Y POTENCIALIDADES EN LA PRODUCCIÓN DEL SABER ESPACIAL EN LA ESCUELA BÁSICA BRASILENA

Resumen

Enseñar Geografía en la escuela brasileña es un desafío en la educación básica: el de la creación de modelos de estudios regionales que promuevan el conocimiento de las dinámicas y procesos espaciales por el mundo, en múltiples escalas y lugares. En la enseñanza básica del país todavía predominan los estudios meramente informativos y fácticos de las regiones oficiales, sin mayores preocupaciones con sinergias entre las fuerzas de la naturaleza y las dinámicas espaciales presentes entre las regiones del mundo. Tal condición fragmenta el conocimiento y da a las regiones un sesgo periodístico, sin la densidad y complejidad con que ellas necesitan para ser entendidas por los profesores y alumnos de Geografía. Es sobre esta preocupación y algunas propuestas iniciales que ese artículo

ⁱ *Endereço institucional:*

Rua Marquês de São Vicente, n. 225. Edifício da Amizade, ala Frings, sl. F411. Gávea. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. CEP: 22451-900.

Endereço eletrônico:

jrhiltongeo@gmail.com

ⁱⁱ *Endereço institucional:*

Rua Santa Alexandrina, nº 288, Rio Comprido - Cep: 20261-232; Rua Marquês de São Vicente, n. 225. Edifício da Amizade, ala Frings, sl. F411. Gávea. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. CEP: 22451-900.

Endereço eletrônico:

acpinheiro08@gmail.com

augustoc@puc-rio.br

se apoia.

Palabras clave: geografia regional del mundo; enseñanza de geografia; didácticas de studios regioales; educación básica; currículos de las escuelas.

Apresentação

Muito já se disse e analisado que o conhecimento escolar não pode ser pensado como uma simplificação do saber acadêmico, ao mesmo tempo em que, ao se territorializar no espaço escolar, tal conhecimento, através de práticas educativas diversas, demanda de um componente espacial imprescindível em sua construção: o da mediação didática via mobilidade espacial do saber (SILVA JUNIOR, 2014). No papel de professores que atuam na Educação Básica, defendemos a pesquisa que, entre outras ações, significa discutir a agenda temática da Geografia escolar que precisa incorporar novos itens e reconstruir temas já clássicos (SILVA et all, 2014). Aqui se entende o termo ‘clássico’ como a dimensão dos temas e processos espaciais que criaram e deram sentido à Geografia moderna, todavia sob uma perspectiva mais complexa e sistêmica. Tal sequência na ordenação do conteúdo proporciona aos educadores e alunos uma interpretação competente do mundo. (SANTOS; SOUZA, 1992)

Nesse sentido, como professores de Geografia empenhamos esforços nesse exercício-proposta de reestruturação do ensino da Geografia regional do Mundo na Educação básica, identificando limites, constrangimentos, mas também novas possibilidades de um trabalho pedagógico consistente nessa parte do programa de Geografia das escolas de ensino básico do Brasil.

Precisamos deixar claro, de início, que nossas filiações teóricas nos impulsionam à construção de um texto em que não propomos a aplicação de saberes a partir da ‘transposição’ de conteúdos advindos do campo acadêmico da Geografia, em um processo de simplificação e redução. Almejamos, na verdade, inspirados nas ideias desenvolvidas por estudiosos acadêmicos e docentes do campo do ensino escolar e pedagógico das Ciências sociais (dentre elas, os do Ensino de Geografia), repensar como ensinar e aprender sobre essa área do conhecimento (os temas espaciais das regiões do mundo), considerando-se as demandas específicas das escolas básicas do

país e as propostas curriculares já apresentadas e realizadas nesse campo do conhecimento.

Assim sendo, concebe-se a ‘Geografia Regional do Mundo’ no currículo escolar como parte dos programas de Geografia analisados por nós e que se destinam a explicar os continentes que compõem o espaço mundial compartimentalizado (América, Europa, África, Ásia, etc.). Mais adiante, detalharemos de forma mais prática esse recorte.

Pretensões iniciais: escopo da investigação e os instrumentos motivacionais do artigo

O presente trabalho nasce da nossa pesquisa como docentes formadores de professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e também como professores das escolas da rede pública do ensino básico da cidade carioca, e que vem nos mostrando problemas que agregam os temas presentes na área de Geografia regional do mundo apresentados em livros didáticos diversos e em programas curriculares variados.

O nosso recorte investigativo está direcionado para a análise dos programas de Geografia do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e de outras instituições públicas de ensino, com o foco nos dois últimos anos (8º e 9º anos). A pesquisa é realizada no Laboratório de Ensino de Geografia (LEGEO) do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) do CAp. Nos programas selecionados, verificou-se a dominância da organização de conteúdos que se distribuem segundo as diferentes regiões geopolíticas e/ou espaços continentais da terra (América, Europa, Ásia, África...), naturalizados em grande parte dos currículos para o ensino da Geografia regional do mundo.

Cabe chamar atenção que as propostas curriculares aplicadas por instituições públicas de ensino tiveram as suas especificidades e concepções institucionais dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) respeitados, porém em todos os progra-

mas de Geografia do ensino regular de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental foi nos permitido tecer comparações, analogias e perspectivas analíticas.

As nossas críticas a partir daí se estruturam em torno das seguintes questões convergentes:

1- Qual a intenção em se abordar as diferentes regiões em que o mundo está subdividido por convenções diversas? É necessário deixar essa resposta clara, porque devemos nos responsabilizar pelas ideias e concepções de mundo presentes na nossa prática pedagógica, sublinhando que outras interpretações são possíveis, a partir de critérios e intencionalidades diversas.

2- Quais variáveis (culturais, sociais, econômicas, físicas, etc.) serão ponderadas em nossa seleção de caracterização do espaço regional e por quê? Nesse ponto, é válido atentarmos para a importância do desenvolvimento de uma habilidade de descrição que não se resume a um inventário exaustivo, do tipo enciclopédico, mas que estruture um raciocínio sistêmico e processual através das conexões entre diferentes variáveis, em uma narrativa regional geográfica competente.

3- Quais seriam os entrecruzamentos possíveis entre as regiões, já que sob a nossa perspectiva elas não são estanques e muito menos fragmentadas como espaços vividos pelos discentes. Aqui almejamos discutir as ‘articulações regionais’, haja vista, muitas vezes, que os programas curriculares existentes contribuem para uma discussão curricular em que o mundo é coeso em suas partes e que se fecha em uma abordagem regional ensimesmada e com quase nenhum sentido geográfico.

Por fim, mais do que ponderar as fragilidades que identificamos na Geografia regional do mundo na literatura escolar e nos programas curriculares dessa subárea do conhecimento é apresentar propostas que nos permitam estruturar um ensino dessa ciência que admita a diversidade de um mundo encadeado de forma sistêmica e interdependente.

A Geografia regional do mundo na proposta curricular de Geografia: identificando posições, criando diálogos e tecendo caminhos

Para além da criação de um manual de como trabalhar a Geografia regional do mundo com os alunos da Educação básica ou de simplificar conhecimentos acadêmicos, sobretudo aqueles relativos à ciência geográfica para o contexto escolar, nosso interesse aqui é pensar, a partir das demandas do próprio espaço escolar, o sentido e as potencialidades de ensinar Geografia regional do mundo para crianças, jovens e adultos, no modelo oficial de ensino regular brasileiro. Nesse sentido, partiremos de duas citações norteadoras dessa busca:

Desde sempre, a geografia tem sua identidade associada à aventura das explorações. Descobridores, viajantes, cosmógrafos são, por isso, os legítimos antecessores dos geógrafos acadêmicos surgidos no final do século XIX. A partir dessa época, em que pouco restava para ser “descoberta”, a aventura das explorações não cessou, mas mudou profundamente o seu sentido. Os “novos mundos” da atualidade não são mais constituídos por terras nunca visitadas ou por trilhas nunca percorridas. (CASTRO, Ina Elias de. et al., 2010, p. 7)

Assim, defendo que o conhecimento escolar em Geografia é crítico e ao mesmo tempo marcado pela tradição regional. As proporções em que esta mescla ocorre são dadas pelo ‘jogo’ de forças que se configura na negociação entre as finalidades escolares, os conhecimentos cotidianos e científicos. (VILELA, Carolina, 2016, p. 8)

Considerando as citações apresentadas e suas intenções, identificamos - tanto na Geografia pré-acadêmica quanto na Geografia escolar - a presença da Geografia regional do mundo. Essa identificação da abordagem regional para além de uma simples constatação é relevante no intuito de sublinhar a importância dessa forma de estruturar o pensamento espacial que perdurou contextos tão distintos do saber geográfico, reiterando aqui a sua relevância enquanto um modo de produzir, geograficamente, um saber.

Assim sendo, a Geografia regional do mundo dialoga com a afirmativa categórica de Gomes (2017) de que essa ciência “apresenta o mundo”. Estamos aqui ponderando o pensamento geográfico em distintos contextos, tendo a abordagem regional como porta voz, uma finalidade de apresentação do mundo vindo em suas múltiplas relações e conhecido através de expedições, dos estudos acadêmicos ou de sua

capacidade interacional na sociedade civil através de sua estruturação como uma disciplina escolar.

Como saber escolar, a abordagem regional angaria uma relevância diferenciada haja vista a defesa de que essa leitura espacial no espectro regional tem um duplo destaque: a tradição no currículo de Geografia e um *modus operandi* didático que facilita a organização do programa curricular de Geografia (VILELA, 2013, 2016). Nesse sentido, esse caminho confere uma identidade disciplinar à Geografia e também um imperativo didático a serviço do professor.

Vale ponderar que não nos colocamos contrários à abordagem regional e reconhecemos o seu valor, mas almejamos que ela seja reestruturada através de um discurso descritivo sistêmico e cuja região em destaque não seja ensimesmada sob uma perspectiva fragmentada, a-sistêmica e desprovida de contradições e idiosincrasias, possibilitando-se aos docentes e discentes desse saber o entendimento das limitações do escopo interpretativo como fragmento espacial.

Aqui identificamos a possibilidade de dialogar com Straforini (2008) sobre a ‘crise da Geografia escolar’, ao destacar um desinteresse pelos docentes e discentes da Educação Básica em contraposição a um exponencial interesse acadêmico da Geografia em um contexto de aceleração dos fluxos e discussão sobre a totalidade-mundo, sobretudo a partir da década de 1970. Todavia, no âmbito da Geografia regional do mundo, a identificação social e o reconhecimento para a sua reprodução no ambiente escolar e de produção pedagógica é um fato moderno, em que no Brasil a Geografia escolar é identificada como aquela que torna os alunos competentes para o conhecimento de fatos cotidianos gerais das regiões globais. Nesse sentido, a Geografia regional do mundo, tal como se apresenta em distintos programas curriculares, é um dos elementos associados à abnegação discente e docente pela Geografia escolar, em um contexto de troca de fluxos sobre os diferentes continentes e que são cada vez mais vivos nos distintos canais de informação.

A Geografia escolar é prenhe de uma dinâmica e constituição própria, conforme demonstrado por Cavalcanti (1998), pois que a ‘apresentação do mundo’ necessita dialogar, no espaço escolar, com as preocupações pedagógicas em tela:

Enfim, conhecer as configurações espaciais do mundo em que vivemos nos serve para identificar posições espaciais que são econômicas, sociais e polí-

ticas [...] os conceitos estruturantes do saber geográfico são, na verdade, referenciais, estruturas analíticas que constroem para cada indivíduo a sua leitura de uma totalidade mundo [...] Esta compreensão deve, portanto, ser norteadora (ou suleadora!) da contribuição da Geografia trabalhada dentro de aula: as noções que aprendemos/ensinamos em Geografia servem para saber interpretar o mundo, conhecer a sua posição no mundo e agir neste mundo. (SANTOS, 2007, p. 29).

Assim sendo, defendemos que o ‘se posicionar no mundo’ na Geografia regional significa compreender as diferenças (escalares / sociais / físicas) do espaço e, mais precisamente, discutir, a partir das localizações das variáveis a serem analisadas, a razão das mesmas se situarem com um determinado arranjo nos diferentes continentes.

Além do mais, ao identificarmos quais são as diferenças entre os diversos fragmentos espaciais (sejam eles o continente, país, etc.) vividos pelos discentes, evocamos um exercício comparativo espacialmente construído, sendo o continente o recorte escalar/analítico que visibiliza esse *dégradé* na ‘apresentação do mundo’.

Propomos, para a reestruturação desejada, trabalhar com as seguintes concepções: a) quadros geográficos (GOMES, 2017) e b) imaginário geográfico (CASTRO, 2010), que são duas matrizes do pensamento geográfico. Estas nos ajudarão a reconstruir a Geografia regional do mundo no currículo escolar, associando-a ao potencial educacional do ‘se posicionar no mundo’.

Um primeiro incômodo que nos motivou a repensar o tema deste artigo para reformar o currículo escolar atual é a forma como se estrutura, oficialmente, o texto geográfico das regiões. Em grande parte são textos cujos discursos são meramente descritivos, cumulativos e compostos por variáveis desarticuladas e desprovidas da análise espacial. Vale dizer que a nossa contribuição para o entendimento/posicionamento de/no mundo é geográfico e, portanto, relacional e complexo (MORIN, 2000), com vistas ao entendimento das diversas regiões do globo, mas não como jornalistas e sim como professores. Somos e devemos, na escola, colocar-nos na condição de docentes de Geografia, revalorizando a nossa condição profissional como leitores do mundo por uma perspectiva espacial, apoiando os alunos a codificar imagens, sons, símbolos e discursos sobre ‘o real’.

Dado esse cenário, propomos que o ‘se posicionar no mundo’ (SANTOS, 2007) exige um entendimento no qual as variáveis que irão estruturar o nosso discurso regional sejam pensadas na forma de um ‘quadro geográfico’ (regional, nesse caso); em outras palavras, “um quadro de análise no qual o jogo de posições é um elemento central” (GOMES, 2017, p. 124) em um recorte espacial aceito como regional. A ambição de ‘apresentação do mundo’ se articula com a proposta pedagógica de ‘se posicionar no mundo’, na medida em que o jogo de posições na análise do quadro geográfico (regional) se constrói.

Nesse percurso, convocamos a descrição como uma das técnicas possíveis de redigir o nosso texto de Geografia regional do mundo se, e somente se, “os elementos observados são organizados de forma sistemática” (GOMES, 2017, p. 126). Sendo mais preciso:

Todos os instrumentos gráficos que apresentam uma área, ou o comportamento de variáveis sobre ela, são operacionalizadores de descrições. Queremos insistir mais uma vez no fato de que, se esses instrumentos descrevem uma grade espacial, ou seja, se há na base da descrição a localização e a situação, então podemos concluir que se trate de uma descrição geográfica (GOMES, 2017, p.122).

Logo, no percurso para articular as variáveis que selecionamos ao construirmos a nossa proposta vinculada à Geografia regional do mundo, entendemos que os discentes devem envolver-se com uma ‘apresentação de mundo’ provocadora e exigente, como forma de compreender a região e fazer com que ela passe a ser parte das suas existências. Isto será possível quando os alunos desenvolvem um raciocínio regional que os estimulem a realizar comparações, proporcionalidades, semelhanças, razões locacionais, processos mentais, etc. que estão muito aquém de um inventário de “coisas” sobre uma área classificada como região.

É preciso considerar que essa proposta também se faz fecunda na medida em que há um esforço em construir o entendimento de uma região sem que se dispensem as articulações entre ela e o espaço vivido pelo discente durante a mediação escalar (SILVA JUNIOR, 2014), compreendendo-se assim a articulação da dimensão regional a partir da: i) região-mundo; ii) região-região vivida pelo discente; iii) regi-

ão-país vivido pelo discente; iv) região-cidade vivida pelo discente; dentre outras possíveis, fazendo-se com que o fragmento espacial em rede não se encerre em si em uma unidade autônoma. Assim, não iremos corroborar a construção de uma proposta de Geografia escolar na qual a análise espacial seja isolada e desarticulada.

Souza (2013) já salientou o ônus atribuído à região na Geografia quando a mesma era estruturada da forma assinalada. A saber:

[...] a começar pela objeção de Yves Lacoste em 1976, a propósito da região como um “conceito-obstáculo” (Lacoste, 1988). Até que ponto esse conceito é ou permanece importante, ou mesmo imprescindível? Ou seria ele, de fato, um estorvo, uma espécie de “entulho conceitual”? [...] Ademais, ele denunciou a falácia que consisti em agir como se o conteúdo de uma região mais ou menos se explicasse em si mesmo, quando, na verdade, processos atinentes a diferentes escalas contribuem para definir estruturas e dinâmicas na escala regional. Nenhuma região poderia ser explicada isoladamente. (p.135-141).

A nossa próxima inserção provocativa do repensar a Geografia regional do mundo repousa na seguinte citação:

O espaço é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes. Ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política. Afeta o modo como entendemos a globalização, como abordamos as cidades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar. (MASSEY, 2009, p.15,).

Raciocinando como professores de Geografia que articulam essa ciência na escola à preocupação em ‘se posicionar no mundo’, acrescentamos a ideia de que o espaço através dessa subárea do conhecimento modula também os nossos entendimentos do mundo. Se a forma como imaginamos, ensinamos e aprendemos o/sobre o habitat do ser humano tem seus efeitos (MASSEY, 2009), podemos inferir que o espaço imaginado, discutido, ensinado e aprendido afeta a construção da visão do mundo para os discentes e os seus posicionamentos ideológicos sobre ele.

Para além desses efeitos, queremos destacar a importância de proporcionarmos leituras e caminhos que desconstruam o discurso regional; ou seja, desejamos investir também em variáveis que transformem o nosso imaginário regional construído por nós mesmos. Eis aqui os ‘desequilíbrios regionais’ do discurso oficial, colocando em xeque as fronteiras, agora assumidamente móveis devido à dinâmica regional. Destarte, como uma “anamorfose textual”, adaptamos o entendimento abaixo:

Se nenhum lugar/espaco[/**região**] é uma autenticidade coerente e contínua, então uma questão que é levantada é a de sua negociação interna. Se as identidades [**regionais**]*[...] são, de fato, construídas relacionalmente, então isto coloca a questão da geografia dessas relações em construção. (MASSEY, 2009, p. 31. **Destaque nosso**).

Aqui está uma necessária flexibilidade na proposta de se ensinar a Geografia regional do mundo. Reclamamos que precisamos fazer da conclusão dessa Geografia uma resposta aberta, um convite às novas possibilidades de pensar e conceber as variadas regiões, entendendo que a região é “uma simultaneidade de estórias-até- agora” (MASSEY, 2009, p. 33) e, nesse ponto, os “desequilíbrios regionais” estão aqui localizados em nossa proposta.

Em termos práticos, esse descrever geográfico esboça um imaginário geográfico sobre a região à qual estamos estudando, pensando-o como:

produto de nossa imaginação, ou seja, uma mediação entre o mundo exterior e interior, entre o real e o imaginado, supõe a utilização de símbolos, de alegorias. O espaço contém os símbolos do imaginário e é um componente dele. Por isso, todo imaginário social é também imaginário geográfico, porque embora fruto de um tributo humano – a imaginação- é alimentado por atributos espaciais, não havendo como separá-los. (CASTRO, 2010, p. 178)

Na produção do imaginário geográfico regional não podemos ignorar a ideia de que todo estudo regional tem um impacto pedagógico, no sentido de produzir ideias a partir das quais pessoas e seus espaços serão vinculados. Além disso, muitos

desses imaginários nos leva a pensar sobre o amálgama de intenções políticas que podemos compreender, como os discursos sobre o desenvolvimento, por exemplo, como já demonstrado por Castro (1992, 2010) ao tratar do caso da região Nordeste. Nesse sentido, a concepção da Geografia regional possui uma poderosa condição política, pois reforça / ressignifica as ideias das consciências intelectuais sobre determinados espaços. Assim sendo, “a região evidencia o estatuto da diversidade espacial” (GOMES, 1995), pois destaca não somente as diferenças espaciais fundadas na comparação entre regiões estabelecidas e oficialmente aceitas, mas, sobretudo, incentiva o pensar sobre os diferentes imaginários e quadros geográficos que podem ser elaborados de uma mesma região.

Analisando a Geografia regional do mundo no currículo escolar: limites, constrangimentos e construção de propostas.

Como a Geografia regional se apresenta no ensino básico brasileiro? A partir de uma crítica inicial à forma ‘humboldtiana’ ainda mantida na apresentação dos conteúdos regionais dos livros didáticos vendidos no mercado editorial do país, será realizada uma proposta de aproximação dos temas regionais numa perspectiva geográfica, a partir de uma metodologia de comparação entre os espectros regionais semelhantes que podem gerar sincronicidade entre espaços tão distantes territorialmente quanto próximos socioculturalmente. É sobre limites, constrangimentos e possibilidades que se dará a discussão a seguir.

Descrição geográfica inspirada em Humboldt: a proposta ainda em voga e acatada institucionalmente.

Ao contemplarmos os livros didáticos acatados pelo setor editorial de livros didáticos do Brasil e corroborados por um programa estatal altamente dispendioso para o erário público, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pode-se encontrar, facilmente, produções que não deixam a desejar aos livros iluministas da descrição dos espaços realizados magistralmente por Alexander Humboldt, durante os seus longos trabalhos de campo realizados até meados da segunda metade do século XIX e caprichosamente compilados pelo didatismo de Karl Ritter no mesmo

período até que tal descrição tornou-se a referência da Geografia moderna como manuais de ‘conhecimento do mundo’ nas escolas básicas do período industrial europeu do final do século XIX. Longe do desejo de reproduzirmos esse modelo de didatismo para a descrição espacial, temos a expectativa, nesse artigo, de elaborar um texto capaz de fazer com que os profissionais da Geografia regional do mundo possam pensar em processos descritivos na elaboração de materiais didáticos que fujam do jornalístico ou meramente ilustrativo, tratando-os como ‘textos e contextos qualificados pela Geografia’, mas para isto é preciso concebê-los em formatos não neutros.

Sublinhamos, inicialmente, a necessidade de o nosso texto descritivo mobilizar um raciocínio construído a partir da localização das variáveis que escolhemos para definir a nossa narrativa. Recorremos assim à seguinte forma de operacionalização da nossa visão:

As imagens, (...), não nos comunicam tudo de forma direta. Aquilo que é recolhido pela observação deve ser reorganizado, colocado sobre um mesmo plano de análise submetido ao trabalho do raciocínio (Humboldt, 1848, p. 4, v. I). Isso é o que define um quadro (GOMES, 2017, p. 55).

Para justificar a nossa opção, lançamos mão do raciocínio paralelo usado na reprodução humboldtiana de um livro didático¹ disponível no mercado editorial brasileiro voltado para o ensino de Geografia na escola básica. Nessa obra observamos a seguinte organização do conteúdo para os estudos de regiões delimitadas no continente asiático, entre as páginas 158 e 162. Nesse trecho do livro, encontramos os seguintes subtítulos:

O CONTINENTE ASIÁTICO

Ásia: elementos naturais

Hidrografia e relevo

Clima e vegetação

Clima polar e frio

¹ Rama, Angela. Jornadas.geo – Geografia, 7º ano / Angela Rama, Marcelo Moraes Paula. – 2ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

Clima temperado

Clima semiárido

Clima desértico

Clima frio e de montanha

Nas páginas que se destinam, exclusivamente, à apresentação dos tipos de climas do continente asiático (páginas 160-162), há uma pretensão em dizer que em certas regiões tal característica (a climática), complexa por si só, é definida, sobretudo, por um padrão de variação de temperatura, regime de chuvas e morfologia da vegetação. No entanto, os quadros climáticos regionais apresentados nas páginas da obra mostram paisagens bem mais complexas (com o domínio vegetativo e a declividade do relevo, por exemplo) que não são utilizadas na construção do texto. Tais variáveis são tão importantes quanto às destacadas para a análise do clima nas suas interações espaciais, já que os climas são de natureza complexa, devendo-se levar em conta para o seu real entendimento a faixa latitudinal da região destacada, assim como a altimetria do seu relevo, a maritimidade e continentalidade..., para que se possa entender, realmente, como o clima é definido e definidor de regiões naturais. O limite da abordagem empobrece o entendimento espacial do clima a sua localização, porque reduz e simplifica a explicação regional apenas a um recorte espacial (Ásia Central, extremo norte da Ásia, etc.).

Logo, entendemos que o que temos na obra não é um conhecimento geográfico veiculado, mas uma informação de natureza enciclopédica e ilustrativa, no sentido de informar dados que por portarem uma delimitação espacial, não angariaram a qualidade de serem 'geográficos'. Nesse sentido, compete ao autor da obra, e não somente ao professor de Geografia que o utiliza, produzir discursos geográficos em seus materiais, uma vez que o livro em questão é um material didático de Geografia e não uma enciclopédia de curiosidades.

As articulações regionais e suas sinergias são fundamentais.

Estas, além de colaborarem com a proposta de uma Geografia escolar não fragmentada, possibilita-nos, também, ver as relações espaciais de forma não hierarquizadas, diferente das vertentes ‘do global para o local’ ou ‘da região desenvolvida para a região subdesenvolvida’. Evocamos aqui outras relações possíveis entre as regiões, enriquecendo as formas para pensarmos e compreendermos as interações espaciais que podem ser ambivalentes e não somente dicotômicas.

Nesse sentido, ainda no âmbito da descrição geográfica, iremos nos valer de mais um conteúdo muito tradicional presente na obra analisada para justificar a nossa proposta para os estudos regionais do mundo efetivamente geográficos: a associação dos climas tropical e equatorial no Sul e Sudeste da Ásia ao clima de Monções. Tal conteúdo está presente na grande maioria dos livros didáticos de Geografia do 8º e 9º anos do Fundamental, o que nos possibilita realizar as seguintes críticas:

1ª: o texto não faz qualquer indicação sobre o relevo dessas regiões da Ásia, como a Cordilheira do Himalaia. Neste caso, o aluno brasileiro precisa saber da existência de uma geomorfologia específica que, associada aos movimentos das massas de ar, deveriam explicar os fenômenos das monções e as chuvas. Aqui, para os professores de Geografia, há uma problematização de climatologia não geográfica, já que não possui uma perspectiva espacial em sua compreensão, o que não explica o conjunto localizado e sistematizado de dados (massas de ar, estações do ano, relevo, etc.) que definem tal clima;

2ª: observamos que o texto da obra analisada contribuiu para uma análise regional encerrada em si, ou seja, explica-se um fenômeno climático (as monções) que, a princípio, não faz parte de qualquer relação com a realidade brasileira – o que vale aqui é a curiosidade de explicar o fenômeno em si. Por outro lado, sugerimos que os textos dessa natureza suscitem um exercício comparativo – quer por semelhança ou dessemelhança.

Assim sendo, sugerimos, com base nos mapas sobre as massas de ar que atuam sobre o relevo brasileiro, que seja explicado o porquê de o país não sofrer tal fenômeno climático (as monções), mas sofrer outros eventos climáticos de real mag-

nitude na produção do espaço. Na verdade, mais importante do que o processo atmosférico em si é a criatividade e oportunidade de didaticamente compararmos as regiões no mundo onde o clima é um aspecto primordial que afeta a vida social nos territórios. No Brasil, as secas na Caatinga do Nordeste e a alternância entre secas e enchentes no Pantanal do Centro Oeste dão bem o tom da importância do clima no redimensionamento social, econômico e cultural dos territórios, o que torna essas regiões brasileiras sinergicamente conectadas ao Sul e Sudeste asiático das Monções. Essa ideia complexa de forte projeção espacial dos climas criam conexões regionais para além dos territórios nacionais e continentais, impulsionando representações sociais bem parecidas em regiões bem distantes umas das outras. Tais padrões regionais representam o cotidiano de milhões de pessoas no espaço brasileiro e asiático, simultaneamente.

Esse tipo de atividade se articula com a nossa preocupação pedagógica em ‘nos posicionarmos no mundo’ através de uma Geografia regional na qual a ‘apresentação do mundo’ se torna mais interessante, porque cria aproximações e conexões explicativas do espaço enquanto relação ‘espaço do aluno – região do mundo’. Tal proposta pedagógica coloca aquele que aprende na condição de pensar a partir do seu espaço e do espaço do outro, em uma ambivalência que permite ao educando estar aqui e acolá de maneira complexa e reflexiva, e aprendendo com a Geografia ser um sujeito que conhece, de maneira competente, o mundo em que vive.

Referências bibliográficas

CASTRO, Ina Elias. **O mito da necessidade. Discurso e prática do regionalismo nordestino.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992. V. 1. 248p.

_____. Imaginário político e território: natureza, regionalismo e representação. In: CASTRO; GOMES; CORRÊA (Orgs). -4ª ed. - **Explorações Geográficas.** RJ: Bertrand Brasil, 2010, pp.155-196.

CAVALCANTI, Lana S. **Geografia, escola e construção de conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1998.

GOMES, P. C. C. **Quadros Geográficos. Uma forma de ver, uma forma de pensar.** 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMES, Paulo César da Costa. Geografia fin-de-siècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. In: CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto

Lobato & GOMES, Paulo César (orgs.) - 4ª ed.-. **Explorações geográficas: percursos no fim do século**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, pp. 13-42.

MASSEY, Doreen b.: **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Trad. Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. - 2ª ed. -. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 312 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-42.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adelia. **O Novo Mapa do Mundo - 03 Volumes**. São Paulo: HUCITEC/ANPUR, 1992. 750p.

SILVA, Augusto César Pinheiro da. **Repensando os Conteúdos Geográficos em Sala de Aula: o Estado, em sua práxis, como agente de produção espacial**. In 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Vitória (ES): Novos Desafios na Formação do professor de Geografia. 2003.

_____; Rodrigues R. C. A.; Alkmim, M. A.; Costa, T. V.

Educação geográfica em foco: temas e metodologias para o ensino básico. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina / FAPERJ, 2014, v.1. 91p.

SILVA JUNIOR, Hilton. "E agora, o que eu ensino: Eustáquio de Sene ou Milton Santos?" - **Geografia Escolar, Geografia Acadêmica e mobilidade espacial do saber**. XIV, 119 f. Orientador: Rafael Straforini. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

STRAFORINI, Rafael . **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008. v. 1. 188p.

VILELA, Carolina Lima. **A abordagem regional como tradição do currículo da geografia escolar**. 2016. Revista Giramundo/Colégio Pedro II.

_____. **Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso** / Carolina Lima Vilela. Rio de Janeiro, 2013. 201p. UFRJ, tese de doutorado.

Recebido em 20 set. 2018

Aceito em 10 out. 2018.