PRINCÍPIOS DO EXERCÍCIO DE REGIONALIZAÇÃO E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Raquel Augusta Melilo Carrieri
E-mail: raquelmelilo.ead@gmail.com

Valéria de Oliveira Roque Ascenção
E-mail: valeriaroque@gmail.com

Resumo:
A meta do ensino de Geografia deve ser o desenvolvimento de práticas alinhadas e construídas a partir da ciência, que mobilizem os alunos a perceberem a relevância e as possibilidades do uso do conhecimento teórico-científico para o cotidiano. Em função dessa consideração, reforça-se a necessidade de ir além da descrição e caracterização de fatos e fenômenos, sendo mister superar o conhecimento fragmentado sobre o espaço (ROQUE ASCENÇÃO, 2009). A defesa dessa concepção é o que norteia nossas práticas e escolhas de pesquisa e investigação registradas nesse artigo. Nesse sentido, coloca-se em relevo metodologias que possibilitam abordagens de ensino mais atualizadas e significativas. Práticas centradas no desenvolvimento do raciocínio geográfico. Daí emerge o conceito de região e o exercício de regionalização. De maneira geral, conclui-se que a região nunca é estática: ela se transforma ao longo do tempo. Por esse motivo o exercício de regionalização precisa ser visto como um movimento intelectual de apreensão da realidade espacial. Ao articular parte do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico, percebemos que os princípios da Geografia podem ser entendidos, no contexto escolar, como movimentos intelectuais. O objetivo central do artigo é registrar os resultados parciais de uma pesquisa de doutoramento que visa, entre outras coisas, traçar uma relação entre a epistme da Geografia e a Psicologia Cognitiva. Além da revisão bibliográfica, presentes nesse artigo, pretende-se aplicar exercícios de regionalização que corroborem, ou não, com os pressupostos teóricos aqui levantados.

Palavras-chave: raciocínio geográfico; região, regionalização.

Introdução

A Geografia escolar não necessariamente se atualiza acerca dos novos estatutos e paradigmas que moldam e transformam a Geografia na academia. Se a episteme da Geografia tem sido constantemente discutida por pesquisadores, essas discussões parecem não chegar aos professores do ensino básico. E quando chega isso parece acontecer quase que por uma teimosia, um movimento disruptivo do docente que decide continuar sua formação ou descobrir

novos caminhos que tornem o ensino mais significativo. Mas não podemos ser categóricos nessa afirmação que, por si só, já guarda um problema de pesquisa.

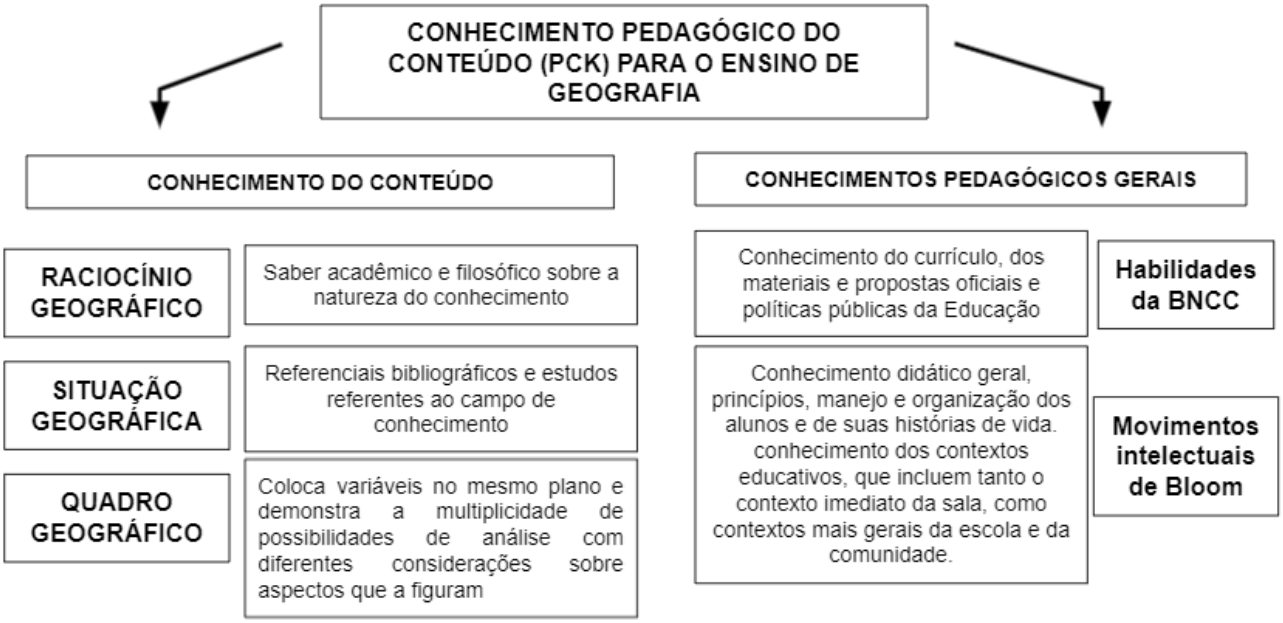
Conforme apontado por Cavalcanti (2019), para o professor de Geografia da Educação Básica, ensinar não significa transferir o conteúdo geográfico produzido na ciência, mas através dele, levar os alunos a pensarem sua própria realidade e de outros contextos e escalas, reconhecendo e analisando espacialidades em suas várias dimensões.

A meta do ensino de Geografia deve ser, portanto, o desenvolvimento de práticas alinhadas e construídas a partir da ciência, que mobilizem seus alunos a perceberem a relevância e as possibilidades do uso do conhecimento teórico-científico para o cotidiano.

Em função dessa consideração, reforça-se a necessidade de ir além da descrição e caracterização de fatos e fenômenos, sendo mister superar o conhecimento fragmentado sobre o espaço (ROQUE ASCENÇÃO, 2009). A defesa dessa concepção é o que norteia nossas práticas e escolhas de pesquisa e investigação.

Com o objetivo de propor um caminho metodológico para a mobilização do raciocínio geográfico, Roque Ascensão (2020) configura, a partir da proposta de Shulman (1986) um quadro para o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) para a prática de ensino em Geografia.

Figura 1 - Conhecimento pedagógico do conteúdo para o ensino de Geografia



Fonte: Roque Ascenção, 2020 (org.) - Adaptado pela autora

Nessa concepção, o conhecimento pedagógico do conteúdo do docente se constituiria pela articulação entre o raciocínio geográfico (Roque Ascensão e Valadão, 2014 – 2018), uma situação geográfica (Silveira, 1999) – conhecimento do conteúdo – e os movimentos intelectuais propostos por Bloom (1956) junto às habilidades apresentadas pela BNCC (2017) – conhecimentos pedagógicos. A amálgama destas dimensões teria por finalidade a interpretação da espacialidade do fenômeno, objeto fim do ensino de Geografia.

Da proposta original de Roque Ascensão (2020) foi acrescida a ideia de "quadros geográficos", da maneira como foi identificada e expressa por Gomes (2017). A ideia tem suporte em teorias foucaultianas associando genericamente a ideia de quadro à cenários, mas encontra sua melhor expressão na grande publicação de Humboldt "*Ensaio sobre a Geografia das plantas, acompanhado de um quadro físico das regiões equinociais*" (1807). Para Gomes (2017), a denominação *quadro* possuía um forte apelo para exprimir toda a riqueza, a capacidade e o formato do conhecimento vinculado na publicação. Por meio dos quadros, enquanto forma de expressão "podem vir à mente novas conexões entre os fenômenos para

aqueles que os estudam diretamente. Os quadros proporcionam igualmente uma visão mais geral e em conjunto daquilo que os especialistas conhecem em detalhe." (GOMES, 2017, p. 47).

Os quadros têm, portanto, uma finalidade didática e podem ser apresentados aos estudantes por meio de diversas linguagens. Isso porque

> "Fazer parte do quadro significa estar exposto ao mesmo ambiente, encontrar conexões múltiplas pelo jogo de posições, partir da localização para pensar relações, julgar proximidades ou distâncias. Então, nesse caso, encontrar conexões não significa estabelecer uma dependência necessária entre variáveis, o quadro coloca variáveis no mesmo plano e demonstra a multiplicidade de possibilidades de análise com diferentes considerações sobre os outros aspectos que aí figuram. Aproxima-se, assim, da análise que podemos fazer de um mapa" (GOMES, 2017, p. 35).

O mapa é, segundo Gomes (2017), um quadro. Ele avança e afirma que "o instrumento básico do pensar geográfico" é o quadro. O mapa é somente um dos quadros, entre vários outros: desenhos, croquis, cartogramas, blocos-diagramas, fotos, esquemas, pinturas, descrições, quadrinhos... Todas essas linguagens compartilham alguns princípios. A localização é o primeiro deles. A descrição também é um dos princípios impreenchíveis de análise de um quadro geográfico. Mas se o quadro geográfico for uma região, quais são os outros princípios que podem ser mobilizados?

É necessário avançar agora em outro sentido para entender que o exercício de regionalização não está relacionado somente à descrição. Essa é uma crítica muito comum feita ao trabalho de Vidal de La Blache. Gomes (2017) continua:

> "Vidal de La Blache teria aceitado como um dado evidente as regiões francesas e, nesse caso, muitos críticos cogitaram que suas descrições nada mais seriam do que a busca de elementos singulares que justificassem a diferenciação dessas regiões. Daí a pecha normalmente atribuída a sua Geografia como "descritiva". Pelo que previamente vimos, entretanto, no caso de ele ter seguido uma contextura regional preestabelecida, sua Geografia poderia ser, ao contrário, classificada mais apropriadamente como "narrativa". (GOMES, 2017, p. 111).

Vidal de La Blache teria seguido um esquema comum ao estabelecer as regiões francesas. Em primeiro lugar, o geógrafo apresentava as formas mais gerais de cada região. Embora os elementos analisados sejam bem diversos havia, para GOMES (2017), uma ligeira predominância da geomorfologia e do substrato geológico. Ao escolher um aspecto predominante dentro os diversos que configuram uma área, La Blache já operava com o princípio da generalização, ainda que isso fique subentendido na sua obra.

A generalização também ganha destaque nos trabalhos da escola humanística estadunidense do século XX. Enquanto Broek (1972) destaca a generalização como algo inerente ao fazer geográfico, Whittlesey (1934) a dimensiona na delimitação de regiões:

> No region is uniform in the absolute sense, for all regions are **generalizations** based on selected items. It follows that the single-feature uniform region drawn at a very large escale (that is, in the lowest rank of the hierarchy of regions) contains the fewest irrelevante features and so approaches most closely to uniformity" (WHITTLESEY, 1954, p. 34)

Ao afirmar que todas as regiões são generalizações baseadas em itens selecionados, Whittlesey (1934) nos dá uma pista de como operar no ensino de Geografia.

Movimentos intelectuais de Bloom e o exercício da regionalização

Ao articular parte do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico, percebemos que os princípios da Geografia podem ser entendidos, no contexto escolar, como movimentos intelectuais. Nesse sentido, o ato de generalizar, mais do que uma ação corriqueira associada ao exercício de regionalização ganha sentido. Isso porque "generalizar" é um dos movimentos intelectuais evidenciados pela Teoria de Bloom.

Conforme afirmam Ferraz e Belhot (2010), a Taxonomia de Bloom foi estruturada para atender a demanda da Associação Norte Americana de Psicologia (American Psycological

Association), baseada no princípio e na importância de se utilizar o conceito de classificação como forma de se estruturar e organizar os processos de aprendizagem. Bloom et al. (1956) assumiu a liderança desse projeto e, junto com seus colaboradores, definiu os domínios do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Embora todos os três domínios tenham sido amplamente discutidos e divulgados, o domínio cognitivo é o mais conhecido e utilizado.

Os processos categorizados pela Taxonomia dos Objetivos Cognitivos de Bloom, além de representarem resultados de aprendizagem esperados, são cumulativos, o que caracteriza uma relação de dependência entre os níveis e são organizados em termos de complexidades dos processos mentais.

Tabela 1 - Estruturação da taxonomia de Bloom

ESTRUTURAÇÃO DA TAXONOMIA DE BLOOM NO DOMÍNIO COGNITIVO – versão revisada*[1]		
Categoria	**Definição**	**Verbos**
Conhecimento	Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos.	Enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.

[1] Um grupo de especialistas, supervisionado por David Krathwohl, que participou do desenvolvimento da Taxonomia original no ano de 1956 revisou a taxonomia e publicou atualizações num livro intitulado livro intitulado *"A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy for educational objectives*" (ANDERSON et al., 2001).

Compreensão	Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes.	Alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, Estimar, explicar, **generalizar**, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.
Aplicação	Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.	Aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.
Análise	Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar	Analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar,

	partes e suas interpelações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo	experimentar, testar, esquematizar e questionar.
Síntese	Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um "todo".	Categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, **generalizar**, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar
Avaliação	Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.	Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, detectar, estimar, julgar e selecionar.

Fonte: Bloom et al. (1956), Bloom (1986), Driscoll (2000) e Krathwohl (2002). Adaptado pela autora.

Embora a nova taxonomia mantenha o desenho hierárquico da original, ela é flexível, pois possibilitou considerar a interpolação das categorias do processo cognitivo quando necessário. Por exemplo: o ato de generalizar está presente em duas categorias: compreensão e

síntese. Pode ser mais fácil entender o processo de regionalização depois de aplicada uma situação na qual um agrupamento de áreas é sugerido. Só depois, a explicação (categoria conhecimento) seria fornecida.

Mas a generalização tem como uma de suas formas básicas de expressão a representação gráfica do pensamento: desenhar, construir, esboçar, ilustrar... Todos esses verbos permeiam várias categorias e podem se manifestar em vários movimentos.

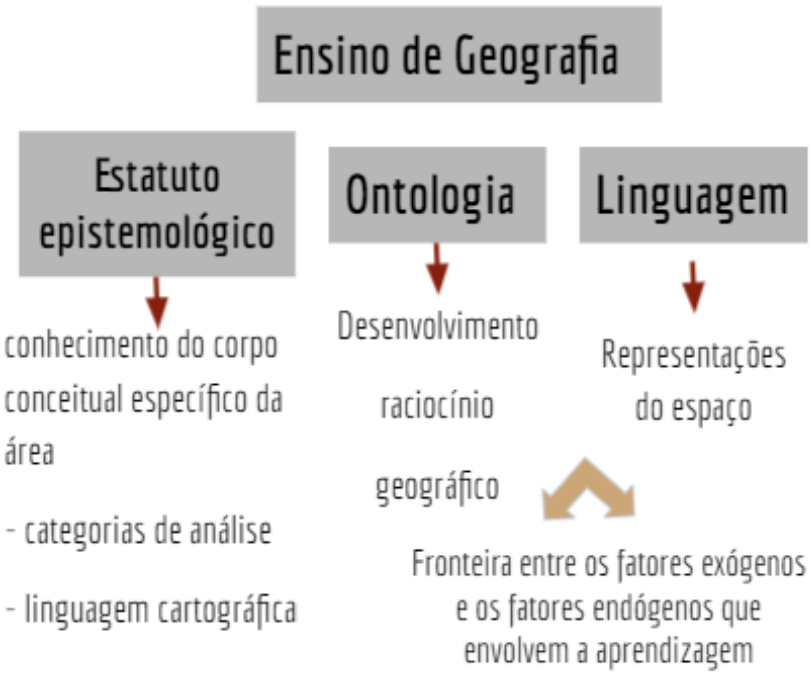
A importância da representação

As representações do espaço adquirem suma importância nessa pesquisa. Essas representações são o ponto de contato entre o objeto de estudo e o processo de aprendizagem. De acordo com Castellar (2019):

> A Geografia apresenta o mundo pelas representações. Os mapas, imagens de satélite, fotografias e vídeos apresentam o mundo, detalhes de uma forma ou um gesto, tempos e movimentos do passado e do presente combinando-se em expressões visuais, auditivas, olfativas, palatáveis e táteis, capturadas pelos sentidos e significadas pela história individual do sujeito em contato. Apresentado ao mundo que foi e ao mundo que está sendo, o indivíduo somente pode interpretá-lo geograficamente se contar com os códigos e o vocabulário da Geografia, que são suas categorias e princípios; suas linguagens e representações e formas de raciocínio ante ao problema, condição de enfrentamento que permeia a vida do sujeito. (CASTELLAR, 2019, p. 13)

A linguagem e a ontologia representam a fronteira entre os fatores exógenos, como a realidade se apresenta e constitui em imagens, e os endógenos, como a realidade apresentada e posta faz sentido mediante articulações psicológicas internas apropriadas pelo universo de significações elaboradas pela mente.

De maneira esquemática:

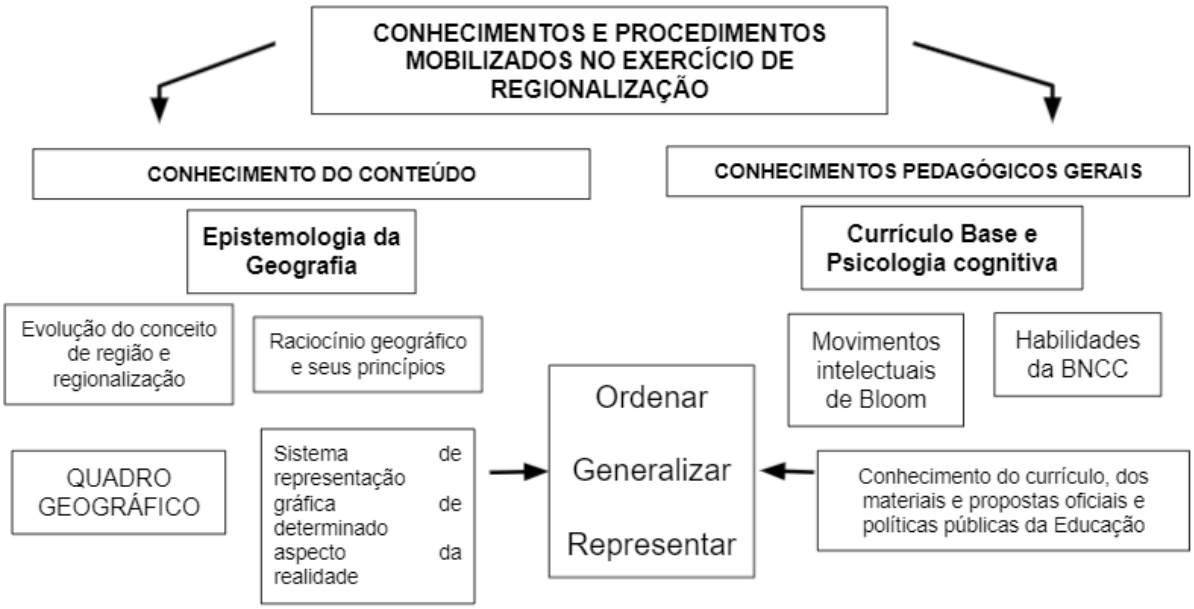


Fonte: CASTELLAR, 2019. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. Signos Geográficos, Goiânia-GO, V.1, 2019. Elaborado pela autora.

Considerações finais

Pensar no conceito de região e no exercício de regionalização foi o primeiro movimento que esta pesquisa se propôs a realizar. De maneira geral, conclui-se que a região nunca é estática: ela se transforma ao longo do tempo. Por esse motivo o exercício de regionalização precisa ser visto como um movimento intelectual de apreensão da realidade espacial.

Figura 3 - Conhecimentos e procedimentos – Exercício de regionalização



Fonte: desenhado pela autora.

Se esse quadro analítico nos fornece uma síntese, ele também poderá nortear outras etapas de pesquisa, que tem como objetivo aplicar atividades com vistas a perceber se determinados princípios podem ser empregados no sentido de auxiliar no desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Referências

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay, 1956. 262 p. (v. 1)

BRASIL, Ministério da Educação. Brasília: **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em 22 de março de 2017.

BROEK, Jan O.M. **Iniciação ao estudo da Geografia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia.** Revista Signos Geográficos, v. 1, p. 20-20, 2019. Disponível em https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia–ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gestão & Produção, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf. Acesso em:15/03/2021.

GOMES, P. C.C. **O conceito de região e sua discussão.** In: Castro I. E. et al (org.) Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Betrand, Brasil, 1995.

_____, Região e Geografia. **A noção de região no pensamento geográfico**. In: CARLOS, Ana Fani. Novos Caminhos da Geografia. São Paulo, Contexto, 2002, p. 187 - 204.

GOMES, Paulo Cezar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. **Professor de Geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno**. Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, v.18, n.496(3), p.1-14, dic. 2014. https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965.

ROQUE ASCENÇÃO, Valeria de Oliveira. O. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2009. 151 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. **A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a geografia escolar**: Revista Brasileira de Educação em Geografia. v. 10, p. 173-197, 2020.

SHULMAN, Lee S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**. Educational Researcher. v.15, n.2. fev. 1986, pp.4-14.

WHITTELESEY, Derwent. The regional concept and the regional method. In: **American Geography, Inventory and Prospect**. Org: JAMES, Preston Everett; JONES, Clarence Fielden. Association of American Geographers. Syracuse University Press, 1954.