Localização como princípio geográfico e memorização como movimento cognitivo na qualidade de lugar-comum no ensino de Geografia

Jéssica Rodrigues da Silva Cecim

jcecim@gmail.com

Resumo

O trabalho em questão se dedica à reflexão sobre elementos que compõem imaginários acerca da Geografia Escolar. Nessa direção, traz ao debate a localização e a memorização como aspectos frequentemente associados diretamente ao ensino de Geografia. Metodologicamente, o artigo se pauta na análise de itens de prova da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (Comvest) no recorte temporal de 2011-2020 e nos resultados de entrevistas com três professores de Geografia do segmento Ensino Médio. Os estudos apontam que tanto a localização, quanto a memorização, são concebidas como tradicionais no ensino de Geografia e, presentes desde a sua institucionalização na Educação Básica no Brasil, permanecem atualmente tanto nos resultados das análises das provas quanto nas considerações dos professores.

* * *

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento geográfico escolar, Memorização, Localização, Vestibular, Ensino.

Introdução

Este texto compõe os resultados de tese de doutorado[1] e tem seu foco voltado a enunciados que costumam qualificar a Geografia Escolar e seus métodos de ensino. Trata-se de tensionar afirmações que constroem em torno dessa disciplina noções que, de certa maneira, a reduzem à localização como princípio geográfico e à memorização como movimento cognitivo. Se essas colocações pudessem ser resumidas em um questionamento estereotipado seria aquele que quase todo geógrafo provavelmente já ouviu em algum momento de sua trajetória, a saber "qual é a capital de tal país?". A pergunta, apesar de usualmente realizada em situações de descontração, guarda estreita relação com aspectos que de fato parecem ser esperados do professor de Geografia e, deste modo, de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

O artigo em questão não nega a relevância desses mecanismos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina geográfica, entretanto, chama a atenção para o caráter aglutinador que carregam ao se pensar a Geografia Escolar. A mobilização da localização, por vezes, aparece associada à memorização e essa, por seu turno, pode surgir relacionada diretamente à localização e/ou à memorização direta de elementos geográficos específicos. Neste último cenário, constrói-se a concepção de que o objetivo da Geografia Escolar está na memorização de uma série de conteúdos que compõem os aspectos físicos e humanos da Terra.

Tendo-se em tela essa discussão, o presente trabalho possui o objetivo de discutir o imaginário que se constrói sobre o ensino de Geografia e que o relaciona, sobretudo, à utilização da localização e da memorização como uma metáfora para a Geografia Escolar. Para tanto, utilizei como recorte de estudo os itens de prova do vestibular da Comissão Permanente para os Vestibulares da Universidade Estadual de Campinas (Comvest) de 2011-2020 por considerar que o vestibular agrega em si grande potencial para análise dos aspectos anteriormente citados. O texto também dialoga com excertos de entrevistas realizadas com três professores da Educação Básica atuantes na modalidade Ensino Médio, posto que esse segmento se aproxima mais do exame vestibular.

1 Tese de doutorado defendida no Instituto de Geociências da Unicamp e intitulada "O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares: quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa?". Texto disponível no repositório da Unicamp: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/361261. Acesso em 08/09/2021.

A memorização e a localização na Geografia Escolar

São diversos os trabalhos que procuram compreender quais são as concepções sobre a Geografia Escolar que os próprios estudantes da Educação Básica carregam. É neste sentido que Reis e Kaercher (2015) optam por entrevistar alunos do Ensino Médio acerca da sua relação com a disciplina geográfica. Ao longo das respostas, é frequente a associação da Geografia com a memorização de determinados fatos e fenômenos, como "[A Geografia] é fácil, porque é só estudar e aprender ou até mesmo *gravar*" (p. 112 – grifo meu), ou ainda, como afirmam os autores sobre uma postagem de uma das alunas no *Facebook*: "Ainda que em tom de piada, a aluna escreve em sua página pessoal que, para ela, a Geografia só serve, de fato, para a *localização* de lugares e fenômenos" (REIS e KAERCHER, 2015, p. 114 – grifo meu). Os autores chegam à conclusão de que a memorização segue relacionada às aulas de Geografia de forma intrínseca, de modo que os estudantes se voltam à memorização dos conteúdos das aulas com o objetivo de garantir seu desempenho nas atividades avaliativas.

Ao considerarmos a memorização como um discurso hegemônico no ensino de Geografia, nos deparamos com trabalhos que referenciam a concepção de "Geografia dos Professores" cunhada por Yves Lacoste (1988), tais como os estudos de Callai (2001), Vesentini (2008), Cavalcanti (2013); Reis e Kaercher (2015), dentre outros. Esta Geografia é compreendida como aquela na qual há a produção de um conteúdo desinteressante com base na memorização de informações geográficas e de dados estatísticos, distante de uma criticidade e com foco na descrição como ferramenta metodológica.

Ao analisar o desenvolvimento da Geografia Escolar, no Brasil, do século XIX até meados do século XX, Albuquerque (2011) nos traz parte de seu processo de institucionalização a partir de sua presença no Colégio Pedro II, em 1830, e como alvo das produções de Delgado de Carvalho na primeira metade do século XX. A autora problematiza a denominação de "Geografia Tradicional" para todo o momento anterior às influências da Geografia Crítica no modo de pensar e fazer geográficos na escola. Nessa perspectiva, defende a existência de diferentes processos no período anterior e posterior à institucionalização da Geografia Escolar e a concepção de que a própria Geografia Crítica, em si, seria diversa.

Para Albuquerque (idem, p. 27), a memorização articulada ao conhecimento geográfico escolar se faz presente desde as primeiras publicações de materiais didáticos, como no livro "Corographia Brasilica" escrito em 1817 pelo Padre Manuel Aires de Casal. Neste período era comum a existência de questionários de perguntas e respostas pré-definidas a serem memorizados pelos

estudantes, envolvendo definições de aspectos físico-naturais como nomes de rios, montanhas, tipos de vegetação e etc. É neste sentido que considero a localização em relação equivalencial com a memorização, ambas como processos primordiais na constituição do ensino de Geografia.

> Essa memorização tão enfocada nos livros didáticos tinha respaldo nas práticas escolares, assim como também na sociedade da época, que via como um bom professor e bom aluno de Geografia aquele que memorizava uma nomenclatura infindável, especialmente referente aos países da Europa (VERÍSSIMO, 1985; CARVALHO, 1925). (...) Mas pudemos perceber que esse método perdurou como referencial por muito tempo, de modo que somente foi efetivamente abandonado nos livros – mas não nas práticas de sala de aula de Geografia mesmo no século XXI (ALBUQUERQUE, 2011, p. 31).

A estreita relação entre uma prática mnemônica e um fazer geográfico não se restringiu aos dois últimos séculos. Em conjunto com a fixação de conteúdos, a localização igualmente se associa ao conhecimento geográfico escolar, sobretudo no contexto dos exames vestibulares, alvo do presente artigo. Goodson (1997) nos ajuda a refletir sobre esse cenário por meio de sua discussão acerca de padrões de estabilidades e mudanças presentes no desenvolvimento das disciplinas escolares. De acordo com o autor, as mudanças curriculares usualmente são lentas e graduais, dado que fatores internos (organizacionais) e externos (institucionais) precisam estar alinhados para que as mudanças se tornem efetivas de modo mais acelerado - o que é dificultado em função da diversidade de sujeitos e seus interesses envolvidos nos processos educacionais.

Em diálogo com o autor, compreendo que a permanência de determinados elementos nos entendimentos do conhecimento escolar são produto de articulações políticas de diferentes grupos sociais que, ao definirem suas cadeias equivalenciais e diferenciais[2], criam reivindicações e negociações que estabelecem paradigmas pedagógicos e cognitivos hegemônicos nas disciplinas escolares. Desta maneira, a tradição disciplinar pode ser entendida como uma permanência que se fixa como universal, ainda que esta estabilização seja alvo de tensionamentos e desestabilização a partir de contínuos jogos políticos.

Alvo de diferentes posicionamentos por parte dos grupos engajados em pautas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) entende a

2 De acordo com a Teoria do Discurso cunhada por Laclau e Mouffe (2015), uma cadeia de equivalências e diferenças se dá quando diversos particularismos se articulam entre si almejando uma posição/sentido universal a partir de um discurso que se torne, mesmo que de maneira precária e contingencial, um discurso hegemônico.

localização como um dos princípios necessários ao desenvolvimento do que denomina de raciocínio geográfico. Outros princípios como a analogia, extensão, ordem, conexão, diferenciação e a distribuição também se fazem presentes no documento. A localização é definida como uma:

> Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais) (BRASIL, 2018, p. 360).

No que se refere a um raciocínio geográfico, Ascenção e Valadão (2014) defendem que uma interpretação geográfica dos fenômenos envolveria: conceitos fundantes, um tripé metodológico e os estudos de processos antropogênicos e físicos. No tripé metodológico constariam a localização, a descrição e a interpretação de fenômenos – que se tratariam de dimensões tradicionais dentro da literatura dedicada à ciência geográfica. Os autores procuram trabalhar com uma noção de localização para além de um referencial cartesiano, indicando onde os fenômenos se materializam, seus atributos e demais componentes espaciais, sejam eles de ordem humana ou física. A descrição é compreendida em termos de dispersão e concentração (distribuição) desses atributos com base em sua localização. Assim, a descrição:

> (...) em associação com a localização, permitirá a produção de interpretações dos processos que atuam sobre/a partir do fenômeno que, em interação com os demais componentes presentes numa dada localidade, produzem certa espacialidade (ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014, p.7).

No que se refere aos exames vestibulares e aos sentidos de conhecimento geográfico escolar que constroem por meio de suas provas, cabe a interpretação das questões que compõem os vestibulares da Comissão Permanente para os vestibulares da Unicamp. Mesmo que essas provas possam ser compreendidas como um recorte específico, perpetuam noções que também podem ser encontradas, em maior ou menor grau, em outros vestibulares, no próprio Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou, mesmo, em livros didáticos e materiais apostilados de Geografia.

Sentidos de Geografia na superfície textual e imagética dos exames vestibulares

É recorrente a concepção de que os vestibulares exigem uma carga significativa de conteúdos que, por diversas vezes, são também muito específicos. Esses conteúdos são qualificados ora como informação, ora como conhecimento, ou

ainda como conhecimento científico[3]. É nessa direção que o vestibular é frequentemente compreendido como *conteudista*. Neste tópico, objetiva-se refletir sobre como os vestibulares criam imaginários sobre a Geografia Escolar. Informalmente, constrói-se um discurso de que a Geografia é uma ciência voltada à localização dos fenômenos e que para localizá-los é necessário memorizar onde se encontram, como poderemos observar em determinadas questões das provas do vestibular.

Figura 1. Item 26 do Vestibular 2019. Gabarito: C.



Considerando o mapa anterior e seus conhecimentos sobre o mercado externo brasileiro, componente fundamental da economia nacional, assinale a alternativa que associa corretamente um porto brasileiro, a principal mercadoria exportada e seu destino.

a) Angra dos Reis: soja *in natura*, destinada primordialmente ao mercado do leste europeu.

b) Vitória: automóveis, destinados primordialmente ao mercado do Oriente Médio.

c) Itaqui: minério de ferro, destinado primordialmente ao mercado asiático.

d) Vila do Conde: motocicletas, destinadas primordialmente ao mercado africano.

Fonte: Comvest, 2018.

Para responder ao item 26 do Vestibular de 2019, era possível ponderar acerca da conexão entre a produção das mercadorias e seus canais de escoamento, o que poderia remeter o candidato, indiretamente, às formas de distribuição dos produtos brasileiros. A banca de elaboração e correção das questões da Comvest divulga, em todas as edições do vestibular, um material com os comentários sobre cada um dos itens das primeiras e segundas fases divididos por componente curricular. Neste documento, constam os objetivos das questões, as expectativas da banca em relação aos conteúdos mobilizados pelos itens e as estatísticas de número de acertos. Em relação à questão 26 de 2019, a banca corretora coloca:

> Como o Brasil é um dos principais exportadores de minério de ferro, exigiu-se do vestibulando conhecimento sobre a proximidade da extração de ferro em relação à localização do porto exportador e sobre o destino principal dessa mercadoria. O índice de acerto de

3 As relações construídas entre conhecimento e conteúdo como validação do que deve ser ensinado na Educação Básica foram discutidas com maior atenção por Gabriel e Castro (2013) e Gabriel (2013; 2016).

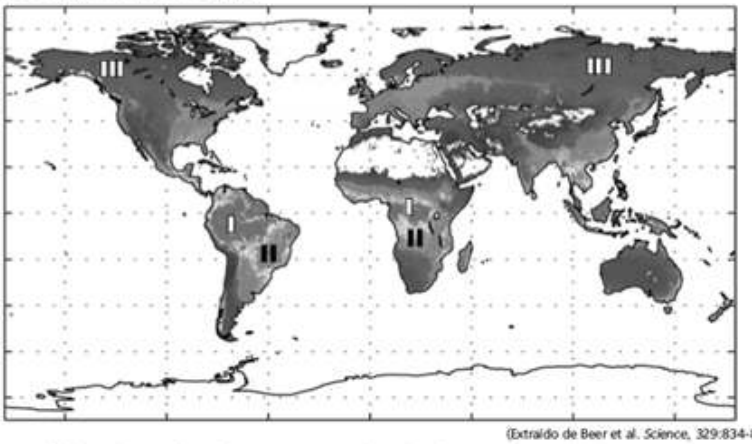
> 60,55% é considerado bom e indica que os vestibulandos tiveram acesso a esse conteúdo durante a sua formação escolar (COMVEST, 2019, s/p).

Neste caso, a localização poderia se somar ao princípio de conexão de modo que o candidato associasse as mercadorias com o porto por onde seriam escoadas. Como por exemplo: refletir que o porto de Itaqui estava próximo à região onde se encontra uma das maiores reservas de minério de ferro no Brasil. De acordo com os comentários da prova, esse poderia ser o raciocínio lógico, porém o porto de Vitória, que aparece em uma das alternativas, também está próximo de outra dessas reservas. Assim, saber a localização/concentração da produção das mercadorias exportadas pelo Brasil era nevrálgico para se chegar ao gabarito definido para esse item.

Trata-se, igualmente, da solicitação de um conteúdo sobre as dinâmicas de exportação atuais do Brasil, as quais os candidatos eram exigidos a saber dado que o país é um dos principais exportadores de minério de ferro do mundo. Os comentários da banca também atuam na validação das ações desenvolvidas na Educação Básica quando assumem que o "bom" desempenho dos candidatos na questão automaticamente indica que tiveram contato com esse conteúdo na formação escolar. O vestibular é tido, portanto, como uma prova que atesta os conteúdos apresentados aos alunos em sua formação, legitimando o aprendizado desenvolvido a partir do seu desempenho nas provas.

Figura 2. Figura 2. Item 23 do Vestibular 2012. Gabarito: A

O mapa abaixo mostra a distribuição global do fluxo de carbono. As regiões indicadas pelos números I, II e III são, respectivamente, regiões de alta, média e baixa absorção de carbono.



(Extraído de Beer et al. *Science*, 329:834-838, 2010.)

Considerando-se as referidas regiões, pode-se afirmar que os respectivos tipos de vegetação predominante são:

a) I-FlorestaTropical; II-Savana; III-Tundra e Taiga.
b) I-Floresta Amazônica; II-Plantações; III-Floresta Temperada.
c) I-Floresta Tropical; II-Deserto; III-Floresta Temperada.
d) I-Floresta Temperada; II-Savana; III-Tundra e Taiga.

Fonte: Comvest, 2018.

O item 23 do Vestibular 2012 traz o conteúdo sobre os aspectos físicos naturais mundiais a partir de seus padrões vegetais e solicita que o candidato

estabeleça uma relação entre os números expressos no mapa e os tipos de vegetação predominantes em cada região. Segundo o enunciado, o mapa se trata da absorção de carbono em seu fluxo global. Ao considerarmos a perspectiva dos princípios geográficos estabelecidos pela BNCC (2018, p. 360) e suas definições, refletimos que a partir do princípio de diferenciação, os candidatos deveriam dominar as variações dos tipos vegetais em cada local. Para além do mapa e da localização das vegetações, é possível estabelecer uma conexão entre a absorção de carbono e os tipos vegetais. Neste caso, o mapa poderia causar confusão dado à gradação das cores que poderia induzir o candidato a concluir que as regiões mais escuras (III) apresentam maior absorção de carbono. Apesar da possibilidade da relação entre absorção de carbono e vegetação, o item propicia o princípio de localização de um fenômeno a partir da utilização do mapa como recurso que auxilia na sua construção.

De outro modo, caso o candidato optasse por chegar ao gabarito levando em consideração os tipos de vegetação disponíveis nas alternativas, isso seria possível com uma organização de um enunciado ligeiramente diferente. Assim, o item poderia solicitar que os candidatos apontassem a alternativa na qual os tipos de vegetação apresentariam alta, média e baixa absorção de carbono, respectivamente. O mapa, nessa questão, valida o acionamento das localizações dos diferentes tipos de coberturas vegetais, tendo-se em vista que sua presença poderia ser desnecessária caso o item se organizasse demandando diretamente a relação tipo de vegetação por nível de absorção de carbono. Organizado da maneira que se encontra, portanto, a questão permite duas formas de mobilização de conteúdo para chegar ao gabarito; a primeira relacionando o tipo de vegetação ao consumo de carbono e a segunda a partir das localizações dos tipos vegetais em cada região do globo terrestre.

O item 74 do Vestibular de 2018 apresenta um sentido semelhante tanto de construção do enunciado, quanto de conteúdo abordado e utilização do recurso cartográfico.

Figura 3. Item 74 do Vestibular 2018. Gabarito: C.



A figura anterior destaca um domínio natural marcado por especificidades físicas e de ocupação pela população. Assinale a alternativa que indica corretamente as características naturais e humanas predominantes nesse domínio.

(Adaptado de Azis Ab'Saber, *Os domínios de natureza no Brasil*: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 159.)

a) Relevo de Mares de Morro; solos de tipo latossolos; grande concentração da população ao longo dos cursos d'água da região.

b) Relevo de Altiplanos Basálticos; solos de tipo podzólicos; grande dispersão da população pelos diversos ecossistemas regionais.

c) Relevo Residual de Colinas com afloramento rochoso; solos de tipo litólicos; grande dispersão da população pelo espaço regional.

d) Relevo de Terras Baixas; solos de tipo gleissolos; grande concentração da população nas áreas inundáveis sazonalmente.

Fonte: Comvest, 2017.

Com base na localização de uma região hachurada no mapa, o item 74 de 2018 solicita do candidato a associação entre essa localização e as características naturais e humanas que nela predominam. A palavra "especificidades" cria sentidos de que as características apontadas no gabarito são próprias deste lugar, fechando um imaginário geográfico (MASSEY, 2008) que homogeneíza seus aspectos humanos e naturais. A partir do mapa e da memorização da localização dos domínios morfoclimáticos, o candidato estabeleceria uma relação com o domínio morfoclimático denominado de Caatinga e buscaria nas alternativas o gabarito da prova onde estaria legitimada a descrição que identifica as características dessa região. Caso não houvesse o mapa e o próprio item indicasse o domínio morfoclimático e solicitasse que o participante informasse qual alternativa o descreveria, outros elementos que não a localização poderia ser mobilizada. O mapa mobiliza a memorização das localizações dos domínios morfoclimáticos e, com base na identificação de um deles (a Caatinga), é realizada uma descrição que o define por meio da validação do gabarito.

Figura 4. Item 74 do Vestibular 2018. Gabarito: C.

Assinale a alternativa que indica corretamente a localização e uma característica predominante dos domínios morfoclimáticos do Cerrado, da Caatinga e dos Mares de Morros.



a) 1, Cerrado, com clima subtropical; 2, Caatinga, com rios perenes; 3, Mares de Morros, com vegetação do tipo savana estépica.

b) 1, Caatinga, com clima semiárido; 2, Mares de Morros, com mata atlântica; 3, Cerrado, com vegetação do tipo savana.

c) 1, Caatinga, com clima tropical de altitude; 2, Mares de Morros, com rios intermitentes; 3, Cerrado, com mata de araucária.

d) 1, Cerrado, com vegetação do tipo savana; 2, Caatinga, com clima semiárido; 3, Mares de Morros, com mata atlântica.

Fonte: Comvest, 2013.

O item 14 do Vestibular de 2014 traz o conteúdo de "Domínios Morfoclimáticos" componente do Programa de Geografia disponibilizado em todas as edições do vestibular no Manual do Candidato (COMVEST, 2013). Com base no enunciado e em um mapa utilizado como recurso da questão, é solicitado que o candidato aponte qual alternativa estabelece o gabarito para a relação entre a localização dos domínios com suas características predominantes em termos de clima, hidrografia e tipos de vegetação. Trata-se de um item no qual a localização é indispensável para se chegar ao gabarito. Ainda que o candidato relacione o que se espera no que se refere aos domínios morfoclimáticos e suas características predominantes, há duas alternativas que estabelecem as mesmas relações entre esses elementos, sendo uma delas o gabarito e outra um distrator (alternativa B). O contrário também é verdadeiro, ou seja, caso o sujeito identifique as localizações, necessita apresentar a combinação válida de domínios e características, pois há duas alternativas que apresentam a sequência estabelecida como correta (A e D). O mapa opera como representação de uma característica locacional, ou seja, atua em relação de proximidade com a localização na medida em que é por meio dele que o candidato é levado a criar a correspondência entre o domínio morfoclimático e sua área de ocorrência.

Figura 5. Item 67 do Vestibular 2017. Gabarito: B.

Apesar da queda de preço que vêm sofrendo nos últimos anos, algumas *commodities* minerais continuam sendo importante fonte para a pauta de exportações do Brasil. Na figura a seguir, observamos vias de escoamento (os corredores de exportação) da Amazônia Oriental, partindo de três municípios paraenses: Oriximiná, Parauapebas e Ipixuna do Pará.



(Adaptado de M. de A. Monteiro; M. C. N. Coelho; E. J. da S. Barbosa. Fronteira, corredores de exportação e rede urbana na Amazônia Oriental. *Revista GEOgraphia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 47, 2011.)

Identifique o produto extraído em cada um dos municípios e a via de escoamento correspondente:

a) cobre, corredor baixo Amazonas; bauxita, corredor Carajás; ferro, corredor do vale do rio Capim.

b) bauxita, corredor baixo Amazonas; ferro, corredor Carajás; caulim, corredor do vale do rio Capim.

c) carvão mineral, corredor Carajás-Tocantins; caulim, corredor do vale do rio Capim; bauxita, corredor baixo Amazonas.

d) ferro, corredor Carajás; bauxita, corredor baixo Amazonas; cobre, corredor do vale do rio Capim.

Fonte: Comvest, 2016.

Voltando-se às atividades econômicas relacionadas às commodities nacionais, o item 67 do Vestibular de 2017 demanda a correspondência entre produtos extraídos de municípios brasileiros e suas vias de escoamento. De acordo com os comentários da banca de elaboração e correção da prova, este item:

> Trata-se de uma **questão clássica em Geografia: a localização das atividades econômicas.** Os municípios devem ser identificados em razão da localização das áreas extrativistas e apenas os municípios indicados nesta alternativa correspondem às áreas de extração, bem como os corredores por onde a produção é escoada (COMVEST, 2017, s/p – grifos meus).

Apesar de parecer que o vestibulando necessita mobilizar princípios de conexão (mercadoria-município) e distribuição (escoamento da mercadoria), o item demanda a memorização das localizações das mercadorias em cada um dos municípios ou região que o circunscreve. Uma forma de responder a este item seria por meio da localização do município e, pela lógica de localização geográfica (KATUTA, 2000), eliminar os distratores. Assim, por exemplo, pela toponímia, supor que o corredor baixo-amazonas se localizaria mais próximo ao estado do Amazonas, logo estaria relacionado ao município de Oriximiná, ou ainda, se basear

na localização de Carajás, que se trata de um corredor mais popular e associá-lo ao município de Parauapebas. Dentro das possibilidades apresentadas anteriormente, o item trataria da forma como os candidatos localizam esses lugares, seja pela associação toponímica ou pela identificação de um lugar mais conhecido. O mais recorrente, no entanto, são os exercícios de memorização das localizações das produções nacionais.

Assim, nessa questão, a localização tem associada a si o significante clássico, que opera como legitimador da presença deste conteúdo na prova e de sua associação a um conhecimento geográfico escolar. A localização (das atividades econômicas) se apresenta como um conteúdo esperado para quem irá se candidatar a esse vestibular, dado que na condição de clássico, há a indicação da sua frequência nas provas e de seu papel validador do que é entendido como um conteúdo geográfico mais estável.

Portanto, tanto na última questão analisada, quanto nas demais que compõem as provas de vestibular, a definição de quais conteúdos são passíveis de serem exigidos pelas provas é, como em qualquer processo de decisão, fruto de disputas de grupos políticos que, ao elaborarem as provas definem quais conteúdos, para além de serem geográficos, são concebidos como tradicionais (*clássicos*) dentro da Geografia.

Não intenciono, com essa discussão, desqualificar a localização como uma possibilidade de análise geográfica de fenômenos nem, tampouco, a memorização como um movimento cognitivo relevante nesse processo, mas sim argumentar que tanto a memorização quanto a localização são elementos recorrentemente associados ao ensino de Geografia, relacionando-o a um caráter conteudista e com alto grau de especificidade como características próprias dessa disciplina escolar. A memorização e a localização também estão em questões que se articulam com conteúdos de atualidades[4], sobretudo naqueles identificados como geopolítica, com base, por exemplo, na mobilização da localização de um país específico e na memorização de seus conflitos mais recentes.

Em entrevista com professores do Ensino Médio acerca de seus posicionamentos sobre a Geografia escolar e sua relação com o vestibular, nos deparamos com construções que colocam o vestibular como uma prova conteudista e a Geografia, por sua vez, não foge a essa lógica. Sobre o vestibular da Unicamp, a professora Ana[5] nos traz:

4 Conforme discuto com maior profundidade em Cecim (2021).

5 Os nomes verdadeiros dos professores foram omitidos em acordo com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido submetido ao Comitê de Ética - Projeto nº 1041868 com parecer de aprovação

> Eu acho que o vestibular da Unicamp é conteudista, mas não completamente, porque sempre tem questão "a" e a questão "b". A "a" é uma questão que os alunos, geralmente, conseguem deduzir ou extrair da própria pergunta, agora a "b" exige mais de conteúdo e menos de raciocínio. Isso já não acontece no Enem, que mesmo quando é conteudista lida mais com raciocínio lógico do que com conteúdo. A USP é um massacre de decoreba ou de conteúdo muito específico e profundo para um aluno de Ensino Médio (Fragmento de entrevista – Professora Ana).

É igualmente possível considerar a diferenciação que é criada entre o conteúdo e o raciocínio, de modo que um age como oposto ao outro. A questão que exige mais conteúdo age de forma antagônica a uma questão baseada em uma forma de raciocínio. É dessa forma que o nível de conteúdo em prejuízo do raciocínio define o grau de dificuldade das provas. Acerca da profundidade e especificidade de algumas questões, o professor Marcos problematiza os conteúdos adotados pelo vestibular como próprios do contexto de sua graduação.

> Peguei uma questão da USP que entrava em uma questão muito específica da Geomorfologia, com conceitos muito específicos que eu demorei cinco anos para aprender na graduação. Então, um aluno que tem doze matérias no estado, também vai estar cuidando do irmão, limpando a casa, trabalhando e tudo se dilui nisso. (...) O vestibular é isso, não é conhecimento, é treinamento, então passa quem tiver mais tempo para treinar. Por isso que as pessoas que ficaram cinco anos no cursinho pré-vestibular passam em medicina, estão treinadas. Quando algum aluno fala de vestibular, eu digo que se ele quiser passar tem que sentar e estudar, porque é o único jeito de entrar nessas universidades (Fragmento de entrevista – Professor Marcos).

O professor Marcos menciona os elementos físico-naturais presentes no vestibular por meio da referência à Geomorfologia, que a depender dos catálogos de cursos são intensamente trabalhados na graduação. A "Geografia Física" é relacionada a conceitos muito específicos que têm como consequência um alto nível de dificuldade da prova. Com base em suas colocações, podemos refletir sobre uma condição do vestibular como contrário a uma concepção de conhecimento. Desta forma, o treinamento se coloca em uma posição praticamente contrária ao conhecimento. Neste sentido, não é o conhecimento que garante a vaga nas universidades, mas sim o treinamento para um tipo específico de processo seletivo. Treinamento este que exige tempo de dedicação a toda a especificidade que o

de número 2.484.294 de 04 Fevereiro de 2018 (Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas).

vestibular demanda e que é impraticável com a rotina de um estudante com a realidade descrita pelo professor.

Questionado sobre a sua posição acerca das lógicas do vestibular, considero que o professor Francisco toca em aspectos muito relevantes para essa discussão. De acordo com o professor:

> O vestibular tem uma abordagem mais conteudista em alguns momentos. Tende para determinadas coisas, baseado até em memorização ou foca muito em uma habilidade de localizar as coisas no mapa, que não deixa de ter elementos de memorização (Fragmento de entrevista - professor Francisco – grifos meus).

Ao analisar a superfície textual e imagética das questões das provas e os comentários da banca de elaboração e correção, foi frequente a associação de elementos de memorização e localização em questões de Geografia. Nesse processo, a utilização de mapas como mobilizadores da dimensão locacional também se faz recorrente.

Na defesa de que a Geografia Escolar é responsável pelo desenvolvimento da espacialidade dos alunos, Castrogiovanni e Goulart (1990, s/p) colocam a cartografia como a principal ferramenta utilizada nas aulas para a construção da espacialidade. O mapa é entendido como uma construção subjetiva com base em normas de representação preestabelecidas que selecionam objetos em termos de número e importância e respondem a projeções, escalas e fenômenos. Segundo os autores, no contexto escolar, são enfatizadas habilidades relacionadas à memorização e compilação, ocasionando dificuldade de localização e orientação que promovem um obstáculo para que se possa pensar o espaço concreto e abstrato.

De acordo com Almeida *et al* (2019, p. 14), a primeira pergunta que inicia um pensamento da Geografia é o "onde?". Pergunta essa que não deve reduzir a Geografia a estudos corológicos, mas sim entendendo o "onde" como parte de uma rede de nexos que, em suma, se pautam nas relações entre sociedade e natureza e são capazes de acionar princípios geográficos. Portanto, por exemplo, "(...) temas como o Movimento dos Agricultores sem Terra são da alçada do ensino de geografia, mas devem ser observados mediante sua geografia, ou seja, onde estão os assentamentos e por que eles estão onde estão" (ALMEIDA et al, 2019, p. 15).

Trata-se de procurar compreender relações socioespaciais e dinâmicas escalares com base na realidade geográfica de cada lugar. Os autores argumentam que:

> A indagação sobre o "onde está?" deve ser precedida pelo "o que está", trazendo a ideia de que tão somente será possível responder se

> relacioná-lo a uma alteridade e, sucessivamente, de umas com as outras. Em verdade, introduz-se a noção de que viver em determinadas geografias é coexistir e correlacionar-se com diversos entes distribuídos, de diversas constituições e formas, em suas similitudes e diferenças. Indica que a relação entre sociedade e natureza avança, muda e se transforma em acordo com cada sociedade em seu processo histórico (...) (Ibidem, p. 16).

É desse modo que a memorização e a localização – sobretudo relacionada à utilização de material cartográfico – vão construindo noções sobre o conhecimento geográfico escolar e quais devem ser os elementos a serem ensinados quando se ensina Geografia. A localização a partir da memorização constitui parte da organização da Geografia Escolar, entretanto, é necessário que esteja alinhada a outros elementos que igualmente constituem um fazer geográfico na Educação Básica.

Considerações finais

Reafirmo que essa discussão não objetivou invalidar a localização como um princípio geográfico, tampouco a memorização como um movimento cognitivo que, inclusive, possibilita outros desenvolvimentos da aprendizagem. Destaco, no entanto, as equivalências que se constroem entre esse binômio e que auxiliam na formação de um discurso que colocam na Geografia Escolar o papel essencializado de operar a partir da memorização da localização de fenômenos por meio, principalmente, de material cartográfico.

Nas questões de Geografia que trazem elementos físicos naturais há ainda a mobilização do termo especificidade para definir o grau de dificuldade das provas. Nesse sentido, o conteudismo é contraposto ao raciocínio e é compreendido como intrínseco ao vestibular. Mesmo que o vestibular seja um recorte específico que traz elementos geográficos para a análise, suas provas permitem a discussão sobre elementos que o extrapolam e estão presentes em outros materiais com conteúdos tidos como geográficos. Em sua superfície, é recorrente a mobilização da memorização, principalmente associada à localização, apesar de não somente, dado seu caráter "conteudista" mais amplo.

A localização é de suma relevância na constituição do ensino de Geografia, pois trata-se de um passo inicial na construção de noções de espacialidade com estudantes da Educação Básica. Da mesma maneira, a memorização é um processo cognitivo que permite o desenvolvimento de outros, como a compreensão, a análise, a criação de hipóteses e etc. Ambas auxiliam na estruturação da Geografia Escolar e na construção de noções de espacialidade. Entretanto, argumento que o

ensino de Geografia pode se estender para além desses elementos, mesmo que a própria noção de espacialidade, em si, seja um termo em disputa por diferentes fixações de sentido entre os diversos grupos políticos que procuram definir os sentidos últimos da Geografia Escolar.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo 131270/2017-6, e com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Rev. Brasileira de Educação em Geografia.* Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.

ALMEIDA, Cecília Cardoso Teixeira de; MARTINS, Elvio Rodrigues; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA DOS ANOS 1980 AOS DIAS DE HOJE: uma avaliação. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 9, n. 18, p. 05-19, jul./dez., 2019.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. 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.

BRASIL, MEC. *Base Nacional Comum Curricular:* a educação é a base. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018. 600p.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia, muda o ensino? *Terra Livre.* Nº 16, 2001.

CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues. *O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares: quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa?* Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. 271p.

COMVEST, *Edital de Seleção Vestibular-2011*. 2010. Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/ Acesso em julho de 2018.

COMVEST, *Edital de Seleção Vestibular-2012.* 2011. Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/ Acesso em julho de 2018

COMVEST, *Edital de Seleção Vestibular-2014*. 2013. Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/ Acesso em julho de 2018.

COMVEST, *Edital de Seleção Vestibular-2017.* 2016. Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/ Acesso em julho de 2018.

COMVEST. *Prova comentada – Vestibular 2017*. 2017b. Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/ Acesso em agosto de 2018

COMVEST, *Edital de Seleção Vestibular-2018.* 2017. Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/ Acesso em julho de 2018.

COMVEST. *Edital de Seleção Vestibular-2020.* 2019. Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/ Acesso em julho de 2018.

GOODSON, Ivor. *O Currículo em Mudança Estudos na Construção Social do Currículo.* Lisboa: Educa. 1997.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. GOULART, Ligia Beatriz. Uma Contribuição à Reflexão do Ensino de Geografia: A Noção de Espacialidade e o Estudo da Natureza. *Revista Terra Livre*, nº 7, 1990.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Temas da Geografia na educação básica.* Campinas: Papirus, 2013. 224p.

GABRIEL. Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Educação em Questão*, v. 45, n. 31, 2013

GABRIEL. Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pósfundacional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 104-130, 2016.

KATUTA, A. M. O Ensino e aprendizagem das noções, habilidade e conceitos de orientação e localização geográficas: algumas reflexões. *Revista do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina*, nº 01, p. 05-24, 2000.

LACLAU, Ernesto. MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.* São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, [2006]. 288p. 2015.

LACOSTE, Yves. *A Geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.* 19 ed. Campinas, SP: Papirus, [1988] 2011.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

REIS, Sabrina Guimarães. KAERCHER, Nestor André. Um Espectro Ronda A Geografia: O Espectro Da Memorização. *Rev. FSA*, Teresina, v. 12, n. 6, art. 7, p. 103-117, nov./dez. 2015.

VESENTINI, William. *Para uma Geografia Crítica na escola.* Editora do autor: São Paulo, 2008.

Sobre a autora

Jéssica Cecim: Formada em licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas. Participa do Laboratório de Pesquisa Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO) e do Grupo de Pesquisa Tear. Tem experiência em formação de professores, estudos curriculares, epistemologia da Geografia Escolar, exames vestibulares e ensino de Geografia.

* * *

ABSTRACT

Location as a geographical principle and memorization as a cognitive movement as a common place in Geography teaching

This paper is dedicated to reflecting on elements that make up imaginaries about School Geography. In this direction, it brings to the debate the location and memorization as aspects that are often directly associated with the teaching of Geography. Methodologically, the article is based on the analysis of test items of the Permanent Commission for University Entrance Exams at Unicamp (Comvest) in the 2011-2020 timeframe and on the results of interviews with three Geography teachers from the High School segment. Studies show that both location and memorization are conceived as traditional in the teaching of Geography and, present since its institutionalization in Basic Education in Brazil, currently remain both in the results of the analysis of the tests and in the teachers' considerations.

KEYWORDS: school geographic knowledge, memorization, location, entrance exam, teaching.

RESUMEN

La ubicación como principio geográfico y la memorización como movimiento cognitivo como lugar común en la enseñanza de la Geografía

El trabajo en cuestión está dedicado a reflexionar sobre elementos que configuran imaginarios sobre la Geografía Escolar. En esta dirección, trae al debate la ubicación y la memorización como aspectos que muchas veces se asocian directamente con la enseñanza de la Geografía. Metodológicamente, el artículo se basa en el análisis de los ítems de prueba de la Comisión Permanente de Exámenes de Acceso a la Universidad de la Unicamp (Comvest) en el período 2011-2020 y en los resultados de las entrevistas a tres profesores de Geografía del segmento de la escuela secundaria. Los estudios muestran que tanto la localización como la memorización se conciben como tradicionales en la enseñanza de la Geografía y, presentes desde su institucionalización en la Educación Básica en Brasil, permanecen actualmente tanto en los resultados del análisis de las pruebas como en las consideraciones de los docentes.

PALABRAS CLAVE: conocimiento geográfico escolar, memorización, ubicación, examen de ingreso, docencia.

BCG: http://agbcampinas.com.br/bcg