

Contraposição aos fundamentos teóricos da Geografia na BNCC: breves considerações

Cecília Cardoso Teixeira de Almeida¹
Elvio Rodrigues Martins²
Jorge Luiz Barcellos da Silva³

RESUMO

Existe uma crítica generalizada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) justificável em várias frentes, mas há uma que gostaríamos de destacar. Trata-se da discussão sobre os fundamentos teóricos e políticos desse documento, especialmente, no que diz respeito ao ensino de geografia. Com esse propósito a presente reflexão se divide em três momentos: o primeiro tece considerações daquilo que se denominou pensamento espacial. O segundo momento se refere ao raciocínio geográfico e ao ensino de conceitos como conteúdo das aulas de Geografia. O último identifica os aspectos fundamentais da lógica neoliberal (toyotista) e alguns impactos na organização do currículo de Geografia no ensino médio

Palavras-chave: Geografia, Ciência geográfica, Ensino de Geografia, lógica neoliberal.

RESUMEN

Hay críticas generalizadas a la Base Curricular Común Nacional (BNCC) que son justificables en varios frentes, pero hay uno que nos gustaría destacar. Esta es una discusión de los fundamentos teóricos y políticos de este documento, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de la geografía. Para ello, esta reflexión se divide en tres momentos: el primero presenta consideraciones de lo que se llamó pensamiento espacial. El segundo momento se refiere al razonamiento geográfico y la enseñanza de conceptos como contenido de las clases de Geografía. Este último identifica los aspectos fundamentales de la lógica neoliberal (toyotista) y algunos impactos en la organización del currículo de Geografía en la escuela secundaria.

Palabras clave: Geografía, ciencias geográficas, enseñanza de la geografía, lógica neoliberal

INTRODUÇÃO

Existe uma crítica generalizada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) justificável em várias frentes, mas há uma que gostaríamos de destacar. Trata-se da discussão sobre os fundamentos teóricos e políticos desse documento especialmente, no que diz respeito ao ensino de geografia. Com esse propósito a presente reflexão se divide em três momentos: o primeiro tece considerações daquilo que se denominou pensamento espacial. O segundo momento se

¹ Geógrafa. Doutora em Geografia (USP), Pós Doutoranda UNIFESP cilicardoso@uol.com.br

² Geógraf. Livre Docente (USP). Professor USP, elmartins@usp.br

³ Geógrafo. Doutor (PUCSP). Professor UNIFESP, jorge.barcellos@unifesp.br

refere ao raciocínio geográfico e ao ensino de conceitos como conteúdo das aulas de Geografia.

O último identifica os aspectos fundamentais da lógica neoliberal (toyotista) e alguns impactos na organização do currículo de Geografia no ensino médio

Com relação aos anos iniciais do ensino fundamental, questões de várias ordens têm atingido o professor que ensina Geografia. Há propostas para a formação de docentes que desconsideram a necessidade do ensino desse componente curricular, até ações que reduzem a compreensão do conhecimento geográfico na escola e por conseguinte do papel que ele tem na vida dos alunos. Nesse sentido, e ponderando que há dinâmicas objetivas para o esvaziamento dessa componente curricular no âmbito da escola básica, seria preciso recuperar a indagação sobre a finalidade de ensinar Geografia neste momento escolar.

Consideramos ser central para o professor identificar o papel dos diferentes componentes curriculares e suas respectivas identidades associados a relação entre os conteúdos e o que será ensinado aos alunos.

Entre as inúmeras situações a serem destacadas, estão as recorrentes cópias de mapas, descrições de vegetação, de relevo, de continentes e de cidades, assim como a memorização sobre as coordenadas de longitude e latitude etc. Há também o uso de conceitos a priori na estruturação dos processos de ensino e aprendizagem do componente curricular Geografia como espaço geográfico, lugar, paisagem, território, região como formulações em si mesmas, isto é, o mundo apresentado primeiro pela teoria para depois ser alcançado pela prática.

Ressalve-se, que a despeito da escolha dos temas que serão trados aqui, a BNCC (2018) se caracteriza por ser uma coleção portadora de aspectos teóricos, que no seu conjunto revela-se um todo confuso, preenchido por noções imprecisas, superficiais, equivocadas e, não raro, fundamentadas num senso comum de natureza legitimadora(ideológica). Essa é a nossa posição frente ao documento. Cabe aos colegas professores fazer a sua interpretação dos conteúdos da base curricular em tela.

DESENVOLVIMENTO

A BNCC nos apresenta que “para fazer a leitura do mundo que vivem, com bases nas aprendizagens em Geografia, *os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico*” (...) (2018,p.359) . O “*pensar espacialmente*” a que se refere essa passagem, está relacionado com o chamado “pensamento espacial”.

Por mais estranho que possa parecer num primeiro momento, devemos dizer que “ninguém ensina ninguém a pensar”. O pensamento não pode ser em si mesmo, objetivo a ser alcançado num processo que se diz de ensino-aprendizagem. E outra, o pensamento em si

mesmo e em nada. Só fara sentido falar de pensamento se ele for manifestação daquilo que não é ele mesmo. Ou seja, ele se estabelece na relação com outro que não ele mesmo. Para ser pensamento ele deve ser pensamento de algo. Trata-se de uma armadilha, muito provavelmente derivada de uma longa tradição metafísica, acreditar que se possa falar de pensamento em si mesmo. Decorre que, o pensamento só é possível como manifestação de uma relação. A relação entre o sujeito e o objeto. Objeto que faz o sujeito ser sujeito, e o sujeito que faz o objeto ser objeto. E a relação comporta duas dimensões simultâneas. Uma dimensão objetiva, já que o sujeito também possui - é fundamental que se diga - sua dimensão objetiva. Um objeto que se relaciona com outros objetos, mediante relações objetivas.

Porém, o sujeito não se esgota na sua condição objetiva. Ou seja, o que faz dele sujeito, é que a objetividade ganha também, simultaneamente, uma dimensão subjetiva. Isso comporta o fato que o sujeito é a parte ativa da relação, e é aquele que tem para si a relação, tanto quanto tem para si aquilo com o qual ele se relaciona, ou seja, o objeto.

O pensamento, dentro disso, é uma das dimensões do que se denominou de práxis. Resulta, portanto, que tudo que emerge à condição de pensamento deriva da práxis, entre os quais está o conhecimento. Portanto, se algo, em essência, deve ser ensinado, é a natureza da práxis que se estabelece em uma determinada sociedade, na medida que todo o conhecimento produzido é dimensão dessa práxis. Isso responderia para que serve, ou para o que poderia servir, todo e qualquer conhecimento. Ou conhecimento reproduz, ou ele revoluciona.

Acrescentamos a tudo isso, o fato do assim denominado “pensamento espacial”, ser uma manifestação da convicção de que a forma determina o conteúdo. Se falamos de forma, caminhamos na direção de ver como o pensamento se “formou”. Com quais aspectos ele se conformou como decorrência da práxis.

Uma análise preliminar de caráter fenomênico nos dará a garantia de que o espaço constitui, entre outros elementos, a própria possibilidade da práxis por parte do sujeito. A dimensão fenomênica está no fato de que, mediante a relação, o sujeito tem a certeza de que algo está diante de si, e ele se manifesta aí. Ou como diria o filósofo “o aqui indicado, que retenho com firmeza, é também este aqui que de fato não é este aqui, mas um adiante e atrás, um acima e abaixo, um à direita e à esquerda.” (Hegel, p.80, 1992) E esse outro é sempre algo que lhe é externo, portanto, existente. E pelo fato de se relacionar com aquilo que existe, dá sentido a duas categorias, que sem aquilo que existe, não estariam presentes na constituição do pensamento: espaço e tempo. Por esse motivo, ao menos, falar de pensamento espacial é uma

tautologia. Porém, importante destacar, que o acima afirmado se dá em função da relação. Nada pode ser dado a priori, tanto em relação ao sujeito quanto ao objeto.

Mas, o denominado pensamento espacial, dá prioridade ao pensamento (forma), de sorte que podemos aprender a pensar espacialmente, para posteriormente compreender a realidade objetiva (conteúdo). Estabelecer parâmetros de como se deve pensar, teve seu primeiro esteio na lógica. Formalmente, independente do que possa nossa relação com o objeto estabelecer, definimos uma série de regras para um “procedimento” a ser seguido pelo pensamento. Isso, em tese, dá coerência ao pensamento, tanto quanto, estabelece juízos verdadeiros e necessários. Esse movimento do pensamento definido por uma gramática pura, tem raiz longínqua na lógica formal, passa pela definição de uma razão pura e termina em teorias formais e modelos. A matemática, enquanto linguagem, pertence a esse universo. E assim, parte-se do pensamento formalmente definido e se vai até a realidade objetiva, na expectativa de que essa instrumentação do pensamento seja a melhor maneira de conhecer a realidade. E tudo isso predeterminando por “conceitos espaciais”, “formas de representação” e “processos de raciocínio”. E isso é muito menos que uma teoria, e, ainda assim, é um algo que se deseja ser ensinado.

Há ainda duas observações a ser considerada. Ao consultar a bibliografia que consagra essa posição, constata-se que não há uma definição do que se entende por espaço. O documento que está por traz da BNCC (2018) e que lhe dá sustentação nesse particular, é o *Learning to Think Spatially* (2006) especialmente o que está definido pelo *Committee on Support for Thinking Spatially: The Incorporation of Geographic Information Science Across the K-12 Curriculum*. Nesse documento encontramos a afirmação de que o pensamento espacial é sustentado por conceitos espaciais, e que é o conceito de espaço que faz o pensamento espacial uma forma peculiar de pensamento. Mas qual conceito? E por onde um conceito pode ser responsável pelo desenvolvimento de um pensamento? Isso não faz sentido.

Nunca é demais mencionar a existência de uma literatura que consagra esse problema, expondo, entre outras abordagens possíveis, uma perspectiva histórica do tema. A título de exemplo podemos mencionar o trabalho Max Jammer (2010), denominado “Conceitos de Espaço: a história das teorias do espaço na física”, traçando um recorte histórico do problema, começando na Antiguidade até seus desdobramentos na ciência moderna, passando pelo seminal debate entre Leibniz e Clarke, considerado por alguns um dos debates mais importantes para o desenvolvimento do pensamento ocidental.

De toda sorte, cabe observar que se esse conceito atravessou posições distintas ao longo da história da filosofia, e podemos, ao menos, nos perguntar o que levou a esse desdobramento histórico, e o que significa assumir uma posição dentro desse debate. A importância disso pouco se faz presente como preocupação da ciência geográfica, com raras exceções, sendo que pouca consequência teve na fundamentação teórica. O fundamento filosófico que sustenta a posição do que vem a ser o espaço geográfico, de maneira geral, continua pouco explícita, especialmente no que tange sua importância. Por exemplo, qual a concepção de espaço que nos permite dizer que ele possua uma natureza, ou que ele possa ser produzido, ou mesmo, ser adjetivado? De qualquer maneira, por mais incompreensível que possa ser, o chamado pensamento espacial silencia quanto a essa questão.

Uma última observação refere-se ao seguinte: se há um pensamento espacial, isso deve autorizar a existência de um pensamento temporal, ou de um pensamento relacional, e demais tipos de pensamentos atinentes as principais categorias que dão sustentação à existência dos entes em geral, como o movimento, por exemplo, e nesse sentido advogar a importância de ensinar todos eles.

Ou seja, o absurdo dá origem à incomensurabilidade de absurdos, reforçando o quanto é improcedente propor que isso possa ser referência para o ensino de geografia. A justificativa do porquê essa posição ganhou importância na formulação da BNCC (2018) deriva da fragilização dos fundamentos da ciência geográfica, muito em função, do que aconteceu nos anos 80.

A renovação da ciência geográfica se deu na direção de como entendemos os aspectos fundamentais dos assuntos que tradicionalmente são matéria de estudo dessa ciência. A questão agrária e urbana, são exemplos disso. Porém, a despeito da importância indiscutível dessa transformação, no que diz respeito a como o geográfico é identificado e estudado nessas questões, enquanto dimensão da realidade, na maior parte das vezes, ele foi abandonado. Não raro esses estudos pós-80 recorreram à abordagem de autores de outras áreas do conhecimento. O que anteriormente já era frágil e confuso tornou-se inexistente.

Milton Santos e Ruy Moreira são um exemplo de exceção nesse caso. Porém, com a perda do fundamento geográfico da realidade, a ciência geográfica, independente do que ela estuda ou dos autores a que recorre, a contribuição de ambos ficou comprometida. Como dito anteriormente, o que era frágil e confuso, tornou-se inexistente, dando como resultado o desenvolvimento de temas, que independente de sua pertinência e relevância, em nada dialogam com o que foi consagrado como sendo o corpo teórico da disciplina. Isso fez que autores como

Pierre-George, ou Richard Hartshorne, ou Jean Brunhes, enfim, nada tenham a acrescentar ao estudo de diferentes temas a que essa ciência se dedica hoje. Isso de um lado. De outro surge a prática de uma disciplina ancorada na posição de um único autor. Uma teoria, por mais rica que seja no trato da complexidade da realidade, não pode se arvorar a ser a única fonte de interpretação do fundamento geográfico da realidade. O fundamento dá legitimidade e estão na base de uma teoria.

Em realidade, as teorias se voltam a esse fundamento, e dão a ele sua interpretação. Portanto, no movimento de renovação da ciência geográfica, ao longo dos anos 80, foi fácil perder esse fundamento, dado que, anterior a esse período, a prática da pesquisa e reflexão não parecia ser uma necessidade aos geógrafos por esse fundamento em evidência, quanto mais dialogar com ele. Um exemplo daquilo que compõe o fundamento são os Princípios Geográficos, que, por sua vez, se fizeram presentes na BNCC de forma inapropriada, já que isso diz respeito a formação do geógrafo. Voltaremos ao tema linhas a frente.

Ainda há uma última pergunta: qual a importância de se perder esse fundamento da realidade? O significa perder o geográfico? A resposta, ao nosso ver, não está a serviço de salvar uma competência própria, num esforço de encontrar o lugar da ciência geográfica na ordem dos saberes existentes. Uma questão antiga e, no mais das vezes, equivocada em princípio. O resgate desse fundamento permite ter acesso à geografia da realidade, ao lado da história, e o desafio que a partir daí surge, corrompe a ordem dos saberes. Ultrapassa a interdisciplinaridade, interage criticamente com a transdisciplinaridade, enfatiza a necessidade de relação permanente com a história e, principalmente, retoma o diálogo com a filosofia. Sustentar essa última afirmação merece outro trabalho, mas ao menos não nos coloca ao lado de uma defesa corporativa de uma pequena província do saber.

O que ainda falta ser apreciado aqui são os propósitos do pensamento espacial. Tais propósitos estão em permitir o desenvolvimento do pensamento espacial nos alunos, mediante operacionalização dos chamados *conceitos espaciais*. Tais conceitos seriam, entre outros, localização, direção, orientação, identidade etc. É essa posição que permite de forma equivocada, tomar os princípios geográficos como sendo o mesmo que os denominados “conceitos espaciais”. Nada mais im procedente. Primeiro, que ao analisarmos, os fundamentos que sustentam os denominados conceitos espaciais, o que se observa é que toda a formulação está assentada, de forma não explícita, numa perspectiva cartesiano/newtoniana. Isso, em si, não constitui um problema. O necessário aqui é observar que essa orientação permite ter uma perspectiva fundamentalmente quantitativa da realidade. Ou seja, num entendimento que prioriza os aspectos quantitativos da realidade, essa cognição deve ser amparada

sistemologicamente por fundamentos teóricos que permitam essa leitura. A distância é medida em metros, a localização se ancora em coordenadas astronômicas, o movimento é reduzido ao deslocamento, o tempo é cronometrado, a densidade é contabilizada em metros quadrados, e por aí vai. Estamos a um passo de encontrar na matemática o juízo necessário sobre a realidade. Sem nos alongarmos, e sem desprezar o valor da linguagem matemática (o que seria uma estupidez), a realidade não se reduz a quantidade. Na verdade, a quantidade é, em relação a qualidade, um esforço enorme de compreensão. Todavia, a qualidade não se deixa reduzir a quantidade. Vemos isso quando observamos dois dos principais princípios geográficos, a localização e a distribuição. Não existem localizações absolutas, ou seja, toda a localização é relativa a outro ente localizado. E essa relatividade é decorrente da relação estabelecida entre os entes. Essas relações podem ser sistêmicas, funcionais, e esses dois casos permitem a quantificação, porém as relações de contraposição e, em circunstâncias muito especiais, relações de contradição, a quantificação não procede. Ou seja, nesses últimos dois casos, um ente localizado se permite localizado em função da relação com seu contraposto, ou seu negativo. A distância, por exemplo, estará sempre em consonância com a perspectiva qualitativa da realidade, onde a quantificação ganhará sentido.

Só assim, os princípios geográficos, podem fornecer a ordem tópica que alicerça espaço-temporalmente a geografia que se funda. O tempo geográfico se une a essa caracterização, pois a coexistência é instável, a Geografia é duração e sucessão simultaneamente, já que a Geografia possui movimento.

Responder onde estão os entes e porque eles estão onde estão, não tem resposta em coordenadas geográficas. A resposta a essas perguntas seminais, estruturantes do pensamento que interpreta e analisa o geográfico, devem ser buscadas na forma como sociedade e natureza se relacionam, e de como a sociedade se apropria da geografia construída. Mas, acima de tudo, essa reflexão pertence aos debates da ciência geográfica. Trata-se de um debate travado entre os geógrafos, e não conteúdo a ser levado até os alunos na escola. O que deve ser levado aos alunos não são teorias que fundamentam a ciência geográfica, mas o conhecimento de processos nos quais o estudante se vê integrado. Certamente o aluno deve saber onde ele está, e em que geografia ele se relaciona e está inserido. Como um professor de história faz os estudantes compreender o golpe cívico-militar de 1964 no Brasil, o professor de geografia busca explicar o processo que criou as principais cidades brasileiras, a relação campo-cidade, os tipos de solo e clima e como são apropriados pela sociedade, entre outros temas.

Enfim, processos que explicam a geografia. E isso não passa por ensinar a pensar espacialmente, e nem partir de conceitos para chegar à realidade. As categorias do pensamento

geográfico só se farão presente, enquanto necessidade eventual, derivada da explicação dos processos geográficos. Ao nosso ver ensinar conceitos é um erro, quanto mais dirá um sistema de conceitos. O que deve ser explicitado é o conjunto de determinações que compõe o complexo que estrutura o processo responsável pela realidade. São determinações da natureza e da sociedade, e como essas determinações compõe a relação sociedade/natureza.

Dentro do espírito e dos propósitos até aqui apontados para esse artigo, dito isso passaremos a tecer considerações especialmente dirigidas ao Ensino Médio, com algumas indagações no sentido de contribuir a esse debate.

Isso porque, desejamos partir de um marco específico e relativamente recente da economia política mundial e brasileira, responsável por transformações profundas nos formatos citadinos e no incremento das atividades agricultoras, que por sua vez alteraram o universo do trabalho em suas exigências, regras, condições, ritmos e perspectivas. Dessa forma buscamos apontar algumas analogias possíveis entre as referidas demandas econômicas e os princípios postos para a formação do aluno da rede pública, incidindo sobre as similitudes e adesões entre a proposta da BNCC (2018) e o espectro do neoliberalismo econômico.

Esse período econômico que se introjeta no Brasil por volta da década de 1990, foi marcado por novas diretrizes e estratégias que mesmo voltadas ao setor automotivo, alastrou-se como modelo de organização para todo o domínio produtivo (agrário, industrial, serviços, negócios, varejo, entre outros), incorporando e transformando a composição fordista-taylorista de funcionamento.

Conhecido por *Toyotismo*, essa vaga de mudanças se estendeu pelas etapas da distribuição territorial das plantas fabris, deslocando-as e/ou suprimindo-as em conformidade com sua nova arquitetura, ampliando e aprofundando as ações postas para a força de trabalho. Assim, por exemplo, se em momento anterior um funcionário deveria se haver com incumbências específicas, agora passa a ser dele exigido, novos conhecimentos técnicos, acumulando sob sua responsabilidade, tarefas antes executadas por outrem. Nasce daí a necessidade de funcionários polivalentes. Condensam-se diferentes atividades em um só indivíduo que, de seu lado, e em nome da inovação produtiva e da ameaça do desemprego, a elas se submete e admite. Nestas inovações também são alterados os ritmos de entrega do produto (seja ele qual e aonde for) ao que se somam cobranças e alterações das condições legais do trabalho como a própria desregulamentação do assalariado.



Essas ações ligadas aos trabalhadores têm por mote, introduzir formas de conter os custos despendidos com a produção e emancipar os lucros privados do perigo eminente correspondente à tendência global de queda nas taxas de lucros alcançada pelo setor, bradada massivamente mundo afora pelos meios de comunicação. De origem japonesa, o *toyotismo* dispôs de uma carta de intenções cuja primazia situava-se justamente em contornar essa tendência de queda e, mais ainda, viabilizar a ampliação dos lucros do capital corporativo, em termos mundiais.

O novo quadro de reestruturação econômica conduzido por modificações e sofisticções do aparato produtivo, apresenta e implica em alterações nas relações de trabalho, não somente restritas aos instrumentos e técnicas laborativas. A organização e distribuição territorial dessas atividades compõem a pedra angular de redimensionamento da esfera produtiva; a palavra de ordem é a “adaptação” em seu sentido mais amplo. Pressupõe a liberalização, a desregulamentação do trabalho e a introdução de novas tecnologias gerando um aumento na capacidade de manter ou romper compromissos contratuais e, por esta razão, alargar a mobilidade do capital.

Mas o que tudo isso tem a ver com o ensino e a formação de professores?

Ora, uma vez que a educação estatal (Lombardi, Jacomelli, Silva 2008) no Brasil se proclama como um direito universal dirigido a todos, ela acaba por incorporar o escopo requerido por esse panorama econômico, dentro do qual a formação dos futuros quadros de trabalho. Isso porque sabemos que toda proposta curricular tem caráter político, ou seja, tem raízes nas condições práticas de disputa que envolvem a manutenção de uma dada ordem social, econômica e geográfica. Assim sendo, sobre a BNCC (2018) e o contexto de determinações em que surge, é importante pensar sobre que tipo de motivações justificam o abandono dos conteúdos do conhecimento geográfico, e a substituição pelo ensino de conceitos e categorias da geografia.

Para encaminhar o desenvolvimento dessas indagações as quais pretendemos tão somente introduzir, vejamos o que se apresenta na BNCC (2018) como unidades temáticas no Ensino Fundamental, a ser perseguido também no Ensino Médio: *O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; O mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida.*



Esses tópicos desenvolvidos na fase anterior ao Ensino Médio passam a constituir assuntos de apoio formativo, isto é, pano de fundo para a ampliação dos conhecimentos anteriormente adquiridos.

Entretanto, e aqui devemos recuar no tempo, já em 1996, foram postas as finalidades do Ensino Médio pela Lei de Diretrizes de Bases (LDB), que justamente previa “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”, “a preparação *básica* para o *trabalho* e para a *cidadania* (...) de modo a ser capaz de se adaptar com *flexibilidade*, as *novas ocupações*”, “o *aprimoramento* do educando como *pessoa humana* (...) *autonomia* intelectual e *pensamento crítico*” e “a compreensão dos *fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos* (...) no ensino de cada disciplina.

Temos, portanto, com a BNCC (2018), uma reedição da LDB (1996) , mas com variações significativas quanto ao conteúdo disciplinar na medida em que o coloca em segundo plano. O aprendizado foi organizado e distribuído pelas áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas Aplicadas) tendo a finalidade de articular as competências dispostas para cada uma delas; e, dentro das competências são descritas as habilidades.

Então como fica o estudo de geografia? De acordo com a LDB (1996) e agora com a BNCC, pretende-se ensinar as próprias competências e habilidades, por sua vez, redundante ao processo de ensino-aprendizagem. O ensino das disciplinas, os seja, os assuntos referentes a elas, são substituídos pela exposição da *forma* colocada de antemão, previamente ao *conteúdo*, como exposto anteriormente. Assim, como exemplo, propõem-se discutir e ensinar os conceitos de paisagem, território, região, em lugar das relações que compõem o processo da constituição do geográfico da realidade.

Nesse sentido, encontramos no texto da BNCC (2018), a expressão *raciocínio geográfico*, porque se deseja construir um *pensamento geograficamente fundamentado para a interpretação da realidade*. Ora, a realidade do mundo constitui ou deveria constituir a matéria-prima fundamental de inquietação e de inquirição em sala de aula – os conceitos vêm depois e não representam o alvo de reflexão exceto para aqueles que escolheram essa formação profissional, ou seja, os professores, pesquisadores e bacharéis de geografia. E aqui uma ressalva, se pensarmos nas matrizes curriculares de formação superior, poucas são as chances desses indivíduos entrarem em contato com a história da ciência, com os fundamentos teóricos a que correspondem seu campo de conhecimento ou mesmo, as bases filosóficas de seus

próprios conceitos e categorias. Então como se justifica sua ministração no ensino básico, se nem na formação superior o encontramos?

Assim, a linguagem (a forma) passa a ser o embasamento do ensino de geografia, alinhavada com o desenvolvimento de um suposto raciocínio geográfico para daí se remeter às coisas do mundo concreto e real. Bem, se essa costura se justifica para a geografia, por que não se usa o mesmo para os demais componentes curriculares? Haveria de ter igualmente, o desenvolvimento de um raciocínio biológico, químico, físico, histórico para ser tratado com os estudantes do ensino básico, o que não ocorre.

Voltemos ao contexto toyotista de produção para nos auxiliar a compor um paralelo entre este e a BNCC (2018). Apresentamos a seguir, os ditames dessa perspectiva:



Fonte: Cecília Cardoso Teixeira de Almeida

Os pontos apresentados têm relação direta à produção fabril mas, se estenderam às demais atividades sociais, na medida que se apresentaram como forma mais enxuta de gastos, incluindo aquele que se refere ao dispensado com a mão de obra. A adição tecnológica (meios eletrônicos) no ensino e na escola, o aprofundamento dos mecanismos de controle do tempo gasto nas atividades dos alunos (e professores), o registro da realização de múltiplas tarefas, a pontuação curricular ligada ao produtivismo, o uso de manuais com conteúdo pré-estabelecido, a diminuição do tempo formal de férias, o excesso de reuniões e relatórios comprobatórios das diligências efetivadas, são apenas alguns casos de paralelismo entre a BNCC (2018) e o toyotismo na vida escolar.



Tanto a linguagem usada como a finalidade de desenvolver um cidadão competente dentro da lógica produtivista, aparecem ainda que de forma despreziosa e inocente. A elocução, assim como os objetivos postos para essa nova forma de conceber a educação formal, obliteram suas próprias intenções por trás de um discurso que busca supostamente valorizar as diferenças, “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral” do cidadão-estudante. Trata-se em preparar o alunado para atender palavras de ordem como flexibilidade, protagonismo, resolução de problemas, sustentabilidade e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, após todas essas considerações, concluímos essa ~~pequena~~ reflexão afirmando que os problemas teóricos presentes da BNCC (2018), não se esgotam nessas considerações. Priorizamos aspectos, que no mais das vezes, transcendem a Base e se fazem presentes hoje no ensino de geografia. Nesse sentido, esse artigo procurou identificar e tecer breves ponderações sobre: pensamento espacial, raciocínio geográfico, ensino a partir de conceitos, no contexto de determinações de um modo de vida pautado nas referências ideológicas do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2018

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

HEGEL, G.F. Fenomenologia do espírito. Petrópolis: **Editora Vozes**,1992.

JAMMER, Max. Conceitos de espaço: história das teorias do espaço na física. Rio de Janeiro: **Contraponto/ Editora PUCRJ**, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. JACOMELI, Mara Regina; SILVA, Tânia Mara da (orgs.). O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. **Campinas: Autores Associados**, 2005, 186 pp. (Coleção Memória da Educação)

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially: GIS as a support system in the K -12 curriculum.** Washington: National Research Council Press. 2006.
<<https://nap.nationalacademies.org/catalog/11019/learning-to-think-spatially> > Acesso em 29 dez 2020