

Ensino e Geografia

O espaço na BNCC: Uma análise conceitual da disciplina escolar Geografia no currículo oficial

Space in the BNCC: A conceptual analysis of the school subject
Geography in the official curriculum

El espacio en la BNCC: Un análisis conceptual de la disciplina escolar
Geografía en el currículo oficial

Tiago Santos de Vasconcelos¹ 

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil

RESUMO

A reflexão dos docentes acerca de sua prática não pode estar restrita apenas aos procedimentos operacionais, como recursos didáticos ou metodologias, mas também é fundamental repensar constantemente os conceitos geográficos que fundamentam os conteúdos discutidos em sala de aula. Por conseguinte, este texto propõe uma análise preliminar da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) no que tange à abordagem da Geografia. Neste sentido, o documento de orientação nacional agrupa todas as disciplinas no interior das Ciências Humanas e suas Tecnologias, apresentando alguns conceitos considerados centrais. É justamente a análise crítica destes conceitos que revela o entendimento “oficial” acerca do espaço, conceito central para os estudos geográficos escolares e que, no entendimento aqui apresentado, não ocupa lugar de destaque entre as discussões docentes. Percebe-se uma clara manutenção das ideias oriundas da ciência moderna, com a rígida separação homem-natureza e as respectivas derivações dessa situação, como o distanciamento dos estudantes em relação ao seu espaço produzido. Portanto, há a intenção de manter a disciplina escolar Geografia atrelada às correntes científicas pretéritas, estimulando a compreensão de um espaço esvaziado de vida, ou seja, um produto acabado e distante de seus reais produtores.

Palavras-chave: Currículo; Geografia escolar; Espaço

ABSTRACT

The reflection of teachers regarding their practice cannot be limited solely to operational procedures such as teaching resources or methodologies; it is also crucial to constantly rethink the geographical concepts that underpin the content discussed in the classroom. Therefore, this text proposes a preliminary analysis of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) regarding the approach to Geography. In this

sense, the national guidance document groups all subjects within the realm of “Ciências Humanas e suas Tecnologias,” presenting some concepts considered central. It is precisely the critical analysis of these concepts that reveals the official understanding of space, a central concept for geographical studies in schools, which, in the understanding presented here, does not occupy a prominent place among teaching discussions. There is a clear maintenance of ideas originating from modern science, with the rigid separation of humans and nature and the respective derivations of this situation, such as the detachment of students from their produced space. Therefore, there is an intention to keep the school subject of Geography linked to past scientific currents, stimulating the understanding of a space devoid of life, in other words, a finished product distant from its real producers.

Keywords: Curriculum; School Geography; Space

RESUMEN

La reflexión de los docentes acerca de su práctica no puede estar limitada únicamente a los procedimientos operativos, como los recursos didácticos o las metodologías, sino que también es fundamental repensar constantemente los conceptos geográficos que fundamentan los contenidos discutidos en el aula. Por lo tanto, este texto propone un análisis preliminar de la Base Nacional Común Curricular de la Educación Secundaria (BNCC) en lo que respecta al enfoque de la Geografía. En este sentido, el documento de orientación nacional agrupa todas las disciplinas dentro del ámbito de las Ciencias Humanas y sus Tecnologías, presentando algunos conceptos considerados centrales. Precisamente, el análisis crítico de estos conceptos revela la comprensión oficial del espacio, concepto central para los estudios geográficos escolares, que, en la comprensión aquí presentada, no ocupa un lugar destacado entre las discusiones docentes. Se observa un claro mantenimiento de las ideas provenientes de la ciencia moderna, con la separación rígida entre el hombre y la naturaleza y las respectivas derivaciones de esta situación, como el distanciamiento de los estudiantes respecto a su espacio producido. Por lo tanto, existe la intención de mantener la disciplina escolar de Geografía vinculada a corrientes científicas pasadas, estimulando la comprensión de un espacio vacío de vida, es decir, un producto terminado y distante de sus verdaderos productores.

Palabras-clave: Currículo; Geografía escolar; Espacio

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre o ensino de Geografia talvez seja um ato ainda não devidamente praticado pelos próprios docentes. Esta hipótese inicial não pode ser encarada como uma crítica, mas tão somente como uma consideração de um professor preocupado em discutir sua prática, de forma mais radical, e que dificilmente encontra retorno nas discussões desenvolvidas com as companheiras e companheiros de labuta diária. Na grande maioria das oportunidades, as tentativas de problematizações desembocam em questionamentos, ainda que legítimos e oportunos, acerca do perfil discente (interesse nas aulas, compromisso com a escola etc.), das condições de trabalho

(salário, infraestrutura, equipe de apoio etc.), da qualidade do material pedagógico (livro didático, mapas etc.) ou ainda da adequação do conteúdo aos níveis de ensino.

É bem verdade que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio, com suas respectivas mudanças na organização e dinâmica escolares, ganharam espaço nos encontros formais docentes, mas ainda sustentada por uma perspectiva analítica superficial e pouco alicerçada em teorias ou proposições mais consistentes em termos teórico-conceituais.

Por conseguinte, entendemos que pensar sobre aquilo que ensinamos enseja uma necessidade de reflexão não apenas sobre os conteúdos em si ou por si, mas nos fundamentos teóricos que os sustentam, nos pilares científicos que servem de substrato a tais conteúdos. Já deve estar evidente ao leitor que estamos fazendo referência aos conceitos geográficos, que servem de assaolho conceitual à explanação docente. É claro que não defendemos a transformação da sala dos professores em um fórum científico cotidiano, nem que as reuniões pedagógicas deem lugar a um encontro de interlocutores das principais correntes filosóficas do pensamento científico. Nossa posição é a de valorizar uma reflexão dos docentes de Geografia com aquilo que ensinam em sala e que, muitas vezes, passa despercebido, ou seja, com as raízes teóricas e conceituais que servem de lastro às discussões sobre espaço urbano, natureza, espaço agrário, entre tantos outros.

A proposição básica deste artigo, portanto, reside na defesa do reconhecimento do constante repensar crítico sobre os conceitos que subsidiam o fazer docente escolar. Destarte, colocamos o conceito de espaço no cerne de nossa reflexão justamente por sua condição nuclear na constelação de conceitos geográficos (HAESBAERT, 2014). Cumpre ressaltar que não propomos uma discussão do ensino do conceito de espaço na escola, mas, na realidade, apresentamos uma reflexão acerca da relevância do conceito de espaço para o desenvolvimento de uma adequada proposta de educação geográfica.

1.1 Que espaço é esse que ensinamos?

Inicialmente, é fundamental explicitarmos nossa concepção de espaço. Em primeiro lugar, é indispensável entender o espaço como um produto de inter-relações, como a esfera da possibilidade de existência da multiplicidade e, ainda, como sempre em processo, nunca como um sistema fechado. Destarte, partimos da ideia de pensar o “espaço [produto] de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes” (MASSEY, 2008. p. 32), estimulando a premissa de que o espaço é vivo e desafiador.

O espaço deve ser aberto, tal qual o tempo já o é, nos impelindo a conceituar o espaço “como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir” (MASSEY, 2008. p. 95), abrindo caminho para a possibilidade da política, ou seja, carregando em seu interior a oportunidade de os sujeitos realmente serem no espaço. O espaço é social e, como tal, se constitui como uma realidade prática, que incessantemente produz objetos, bens, símbolos, isto é, o “espaço é produto e expressão prática daquilo que a civilização, ao longo do processo histórico, foi capaz de criar” (CARLOS, 2015. p. 38). Indo um pouco mais além, o espaço deve ser estudado de modo a privilegiar a articulação de noções e conceitos com a prática social, pensando a dimensão do homem em seu processo de humanização. Portanto, a análise do espaço passa a ter uma dupla determinação:

Localização das atividades, lócus de produção, mas é, também, expressão, conteúdo das relações sociais e produto social [...]. O espaço é produto social e histórico e, ao mesmo tempo, realidade imediata, passado e presente imbricados, tudo isso sem deixar de conter o futuro que emerge como condição de vivência dos conflitos. (CARLOS, 2015. p. 39)

Em nossa perspectiva teórica espacial, ganha bastante centralidade a noção de produção. Nesse sentido, Marx e Engels (1984) já mostravam que os homens podem se diferenciar dos animais “tão logo começam a produzir seus modos de vida” (p. 27). Assim, o que os indivíduos são “coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (p. 28). Sabendo que a relação

inicial do homem com a natureza é mediada pelo trabalho, torna-se mais nítido que vivemos num espaço produzido pela sociedade como ato e ação de produção da própria existência.

A relação dialética sociedade-natureza, por conseguinte, nos mostra que cada elemento da relação se transforma no e pelo outro, produzindo a vida e o espaço, ou seja, a produção da vida é, conseqüentemente, produção do espaço, tornando-o um produto “saído da história da humanidade, reproduzindo-se ao longo do tempo histórico, e, em cada momento da história, em função das estratégias e virtualidades contidas em cada sociedade” (CARLOS, 2015. p. 41).

Lefebvre (1981) escreve acerca da importância de retomar a amplitude do conceito de “produção”, que foi reduzido pela perspectiva economicista à produção de mercadorias, objetos, mas também as relações sociais são produtos que se (re) produzem no espaço a partir da relação do homem com a natureza, “processo no qual o homem se reproduz enquanto ser genérico numa natureza apropriada e [como] condição de nova produção” (CARLOS, 2015. p. 64), constituindo assim a produção do mundo humano, ou melhor, da possibilidade de compreender o processo de produção do espaço “como produto histórico, condição necessária da realização da vida material, como conteúdo da práxis”, em que o sujeito “se realiza produzindo-se praticamente, numa luta frequente contra a natureza e entre forças políticas e sociais” (Idem. p. 44).

Pensar o espaço, na perspectiva teórica adotada, impõe, mais uma vez, a consideração do cotidiano, permitindo estudá-lo em relação com a totalidade, inserindo-o no contexto dos diferentes fatos da vida social num ininterrupto processo de estruturação e desestruturação, assim como estimula a busca pelo real e pela realidade, uma vez que a vida cotidiana:

Compreende o dado sensível e prático, o vivido, a subjetividade fugitiva, as emoções, os afetos, hábitos e comportamentos, e o dado abstrato, isto é, as representações e imagens que fazem parte do real cotidiano sem, no entanto, perder-se no imaginário (LEFEBVRE, 1981 apud CARVALHO, 2015. p. 21)

O espaço não pode ser pensado como um produto qualquer, assim como não é um instrumento anterior de toda produção, quando na realidade “estaria essencialmente ligado à reprodução das relações (sociais) de produção”, portanto o “espaço da produção, nesse sentido amplo, implicaria e conteria em si a finalidade geral, a orientação comum a todas as atividades na sociedade neocapitalista” (LEFEBVRE, 2008. p. 48).

É justamente por essa via teórico-metodológica que entendemos como o espaço, sob a lógica capitalista:

Assume a condição de mercadoria como todos os produtos dessa sociedade. [...] A lógica do capital fez com que o uso (acesso necessário à realização da vida) fosse redefinido pelo valor de troca e, com isso, passasse a determinar os contornos e sentidos da apropriação do espaço, pelos membros dessa sociedade (CARLOS, 2015. p. 64).

Não é de outra forma que o “espaço inteiro torna-se o lugar dessa reprodução, aí incluídos o espaço urbano, os espaços de lazeres, os espaços ditos educativos, os da cotidianidade etc.” (LEFEBVRE, 2008, p. 49), o que nos coloca num período histórico marcado pela generalização da produção do espaço sob a determinação do mundo da mercadoria (CARLOS, 2015). O espaço está inserido numa lógica que transforma em mercadoria todos os elementos presentes sobre a superfície, inclusive a força de trabalho humana. Santos (2006) coaduna uma importante reflexão à nossa proposta quando afirma que o espaço é, portanto, “uno e múltiplo, por suas diversas parcelas, e através do seu uso, é um conjunto de mercadorias, cujo valor individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço de matéria [...]” (p. 104).

O espaço como produto social, portanto, relaciona-se à estrutura, definindo as determinações do modo de produção, em escala global, mas também se refere aos agentes locais e aos diversos grupos de ação. Esta realidade muitas vezes não apresenta contornos nítidos, o que nos induz a acreditar que o espaço produzido pode ocultar mais do que revelar, uma vez que não desvela o seu processo de produção imediatamente, assim como ocorre com outras mercadorias (FERREIRA, 2007). Compreender o espaço

como uma construção social não sugere negar sua centralidade na materialidade do mundo, mas realça a relevância do pensamento dialético no estudo dos processos e das relações sociais para, no momento seguinte, entender os elementos, a estrutura e os sistemas organizados.

Nossa fundamentação encontra ainda mais subsídios ao defendermos que o conhecimento, ou melhor, o movimento de revelação do real não é contemplação, “o homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como um ser prático” (KOSIK, 1969. p. 22). A proposta do filósofo tcheco supracitado pressupõe que o conhecimento humano deriva da atividade humana sobre as coisas num movimento de transformá-las em coisas para si, uma ação prática de submeter as coisas à própria práxis e, conseqüentemente, torna inviável a compreensão da estrutura da coisa ou a coisa em si a partir apenas da contemplação. Por outro lado, estabelece uma grande importância à práxis, cujo estudo e compreensão é a principal via de reconhecimento dos modos de apropriação do mundo pelos homens.

Em virtude de tal posicionamento teórico nos colocamos o desafio de buscar transcender do mundo fenomênico, “imediatamente perceptível, ou [d]as visões mistificadoras da ideologia burguesa, e apreender as mediações e/ou as determinações que estão trazendo mudanças na forma social que hoje assume o capital” (FRIGOTTO, 2014. p. 40). Em suma, e com base nesse contexto apresentado por Frigotto, revela-se com maior clareza a importância do movimento realizado pela ciência ao penetrar no conteúdo através das contradições.

Penetrar nos fatos, o pensamento começa assumindo pontos de vista unilaterais, que aprofunda e supera. Na condição de não parar, de não estancar teimosamente numa das propriedades descobertas, ele reencontra o conteúdo, o movimento, a unidade (concreta, completa) dos pontos de vista unilaterais assumidos pelo entendimento. O pensamento supera e nega o que há de negativo, de destrutivo na análise; e o faz, precisamente, ao liberar o elemento positivo obtido e determinado pela análise, ao colocá-lo em seu devido lugar, em sua verdade relativa. (LEFEBVRE, 1991. p. 181).

Esta discussão coloca em evidência como a disciplina escolar Geografia, incluindo aqui os docentes, parece trabalhar com práticas e ideias que concorrem “para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele”, ou melhor, trabalham “com as coisas reais a partir das suas ideias” e, por isso, os sujeitos envolvidos tomam “a ideia pela realidade, a ideia da coisa pela coisa, confundindo a leitura com as próprias coisas” (Moreira, 2015. p. 105). A ideia que temos de alguma coisa é fruto da síntese de dois campos diferentes: o campo sensível – referente aos sentidos, como a visão, audição etc., e à percepção, como as sensações condensadas em nossa mente – e o campo intelectual – onde predominam o pensamento e os conceitos –, que estão conectados pelas nossas práticas. Atrelada a esse pensamento está a necessidade de, para se conhecer a realidade humana como pretendemos, trazer para o centro do debate o interesse por essas ideias, ou melhor, pela ideologia. Aqui cabe uma menção às palavras do filósofo Lukács ao nos ensinar que “[...] ser ideologia de modo algum constitui uma propriedade social fixa das formações espirituais, sendo, muito antes, por sua essência ontológica, uma função social e não um tipo de ser” (LUKÁCS, 2013. p. 405). Destarte, tomamos a ideologia pela função social que desempenha, ou seja, enquanto veículo de conscientização e de ideação prévia da práxis social.

2 O CURRÍCULO ESCOLAR EM MEIO A POSSÍVEIS DISCUSSÕES

Inicialmente, entendemos ser indispensável a compreensão do currículo oficial como investigação das intenções presentes nas políticas oficiais, permitindo que seu estudo nos leve a percebê-lo como processo, uma verdadeira práxis, isto é, perceber que sua construção está preta de ideias e práticas que se materializam no contexto do mundo real. Esta premissa ganha ainda mais relevância quando tratamos do currículo escolar da Geografia, disciplina que se transformou ao longo das décadas, acompanhando, em alguma medida, as mudanças no campo científico acadêmico, mas que sempre reservou seu quinhão explicativo nas manifestações propriamente

materiais do mundo. Esta prerrogativa, como veremos posteriormente, resguarda grande importância na formação escolar dos sujeitos.

O currículo escolar, em última instância, funciona como o “documento da verdade”, ou seja, o parâmetro que define como e qual “verdade” deve ser ensinada, todavia o conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, mas um artefato social e histórico, em permanente condição de fluxo e de transformação. O currículo é resultado de um profundo processo de lutas e conflitos entre diferentes tradições e concepções sociais. Não obstante, a construção de um “documento da verdade a ser ensinada” não se resume enquanto um processo lógico, mas é um processo social, “no qual convivem lado a lado como fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais [...]” (SILVA, 2005. p. 8). Destarte, ainda segundo Silva, “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” (Ibidem) num determinado momento e em uma determinada sociedade.

A instituição escolar é território político por excelência, resguardando, através do currículo, um genuíno sistema ideológico a ser adequadamente reproduzido. Por conseguinte,

[...] a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes como [...] História e Geografia, por exemplo; seja uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: Ela inclina as pessoas das classes subordinadas a submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar (SILVA, 2005, p. 31-32).

É de acordo com estas ideias que abordamos o currículo como expressão do equilíbrio de interesses e de forças que circundam o sistema de ensino em um dado momento, materializando, através dos conteúdos e das formas que se apresenta a professores e alunos, uma opção historicamente sedimentada e inserida no amplo contexto socioeconômico e político. A adoção desta via analítica nos coloca em diálogo

com as chamadas “teorias críticas do currículo”, ou seja, não há conhecimento neutro, puro, mas todo o conhecimento presente neste documento carrega consigo uma dimensão de classe e está profundamente atrelado às estruturas sociais e econômicas mais amplas, consistindo, sobretudo, em poder e controle social.

Recorremos mais uma vez ao pensamento de Silva acerca da “teoria crítica do currículo”, quando afirma que:

Com as teorias críticas, aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

As teorias críticas também nos ensinaram que é através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. [...] A formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo. (2005. p. 147/148).

Não poderíamos estar mais de acordo com o supracitado autor e talvez após o excerto acima nada mais precisasse ser escrito acerca do nosso posicionamento crítico de currículo, todavia é preciso enfatizar que deste ponto de vista marxista há uma clara conexão entre o modo de organização econômica e a forma como o currículo está estruturado. Neste sentido, as proposições de Apple (2001; 2006) são muito importantes em virtude de significativa colaboração para a abordagem do currículo com base nos conceitos de hegemonia e relações de poder, demonstrando que as instituições de ensino efetivamente operam uma distribuição de valores ideológicos e de conhecimento, bem como reproduzem o tipo de conhecimento (enquanto mercadoria) necessário para manter “os arranjos econômicos, políticos e culturais existentes”, por ele denominado de “conhecimentos técnicos”, e estruturam a tensão entre “a distribuição e a produção que parcialmente conta para que as escolas atuem de determinada maneira a fim de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural” (2001. p. 24). Este currículo, ou melhor, a ideologia orientadora

deste documento, não é recente. Sua construção e transformações são produtos de uma longa marcha histórica.

Após a discussão desenvolvida anteriormente, torna-se imprescindível apresentar algumas considerações acerca do conceito de espaço na Geografia escolar. Não é descabido reforçar que em nossa perspectiva analítica a compreensão do espaço está expressamente manifestada na experiência do homem com o meio, ou seja, na relação dialética sociedade-natureza que caracteriza nossa construção de mundo e esboça, com contornos bem nítidos, a realidade do tempo presente. Por conseguinte, optamos por perscrutar o currículo oficial de Geografia através de seu documento oficial de orientação nacional, a já mencionada BNCC voltada ao Ensino Médio. Essa escolha é derivada do fato de priorizarmos uma abordagem mais geral e de mais amplo alcance territorial, tornando nossos apontamentos relevantes a uma maior quantidade de leitores e permitindo uma reflexão menos particularista e mais restrita à nossa realidade imediata. Ponto relevante a ser destacado é a prioridade conferida ao ensino médio em detrimento das demais etapas do processo de escolarização. Os limites de um artigo impelem uma delimitação clara e conduzem nossa proposta a etapa final da educação básica obrigatória, justamente por ter como finalidade, entre outros objetivos, a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 2018. p. 464), e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento” (BRASIL, 2018. p. 464).

Em primeiro lugar, cabe frisar que a organização da BNCC estava prevista desde a Constituição de 1988 e pela LDB 9394/96, todavia sua discussão e tramitação contou com a força de grupos políticos e empresários que se esforçaram pelas reformas da educação básica e do ensino médio em favor dos anseios neoliberais.

A BNCC é um documento de caráter orientador que define um agrupamento integrado de aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação e, mais uma vez, conforme definido pela

LDB 9394/96, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nessa perspectiva, o processo de implantação da BNCC, bem como da famigerada Reforma do Ensino Médio, parece apontar não para o atendimento de seu público-alvo, mas para as demandas de mercado, que requerem trabalhadores flexíveis capazes de se adequarem às rápidas mudanças científico-tecnológicas que ditam o dinamismo do setor produtivo. Acerca deste assunto, cabe assinalar que a BNCC do ensino médio se coloca como uma continuação do processo iniciado no ensino fundamental.

De modo a permitir aos jovens utilizarem os diversos meios de comunicação de forma crítica, não aceitando como verdade o “fato” veiculado nas diferentes mídias. Desvendar e reconhecer os sujeitos, os sentidos obscuros e silenciados, as razões da construção de uma determinada informação e os meios utilizados para a sua difusão é tarefa básica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e exercício necessário para a formação dos jovens. (BNCC, 2018. p. 548)

É justamente caminhando nesta mesma direção que o documento reafirma sua intencionalidade de modo ainda mais explícito:

[...] É imprescindível que a área dê continuidade, no Ensino Médio, ao desafio de dialogar com as novas tecnologias, iniciado no Ensino Fundamental. Afinal, essa é uma das marcas mais características de nosso tempo, que atinge distintos grupos sociais, mas que é especialmente intensa entre os jovens estudantes. As tecnologias digitais apresentam apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto das relações sociais. Diante desse cenário, é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual. (BNCC, 2018. p. 549)

Os excertos acima colocam em evidência a centralidade discente no uso e na análise crítica destas novas tecnologias, ensejando uma ideia de sujeito que merece algumas considerações. Ao pensarmos sobre esse conceito, emerge, mais uma vez, o pensamento dialético de Lefebvre (1991), que confirma a sua constituição a partir

de “por um lado, um infinito, uma ordem longínqua. Por outro lado, uma ordem próxima, o finito, minha finitude”, aproximando nossa proposta da aceitação dessa dupla determinação ontológica: “eu não sou nada e sou a totalidade. Sou um ínfimo detalhe no mundo e sou o mundo” (LEFEBVRE, 1991. p. 23/24). O sujeito é construído dialeticamente, materialidade uno-múltipla, organizada para permitir que o ser humano seja um sujeito-objeto, em outras palavras, ele pensa, é ‘sujeito’, mas sua consciência não se separa de uma existência objetiva, seu organismo, sua atividade vital e prática.

Esta consideração ganha ainda mais relevância quando observamos que estes sujeitos são transfigurados em objetos da ação, ou seja, são corpos e mentes, que ao experimentarem o espaço, a partir de suas próprias histórias e de seus próprios códigos, sofrem uma espécie de metamorfose singular, passando a condição de objetos, sem deixarem de ser sujeitos. Aí está posta uma condição dialética que nos é central, em contraposição ao clássico pensamento cartesiano que separou sujeito e objeto. Assim, torna-se evidente que esta condição de objeto é precária e constantemente transgredida pelos corpos que não abandonam sua condição de sujeitos, estabelecendo uma complexa relação dialética, cuja simples separação sujeito-objeto parece não ser suficiente.

A mudança paradigmática do conhecimento (científico), iniciado nas primeiras décadas do século XX provoca uma expressiva reformulação teórico-metodológica em seus pilares e, particularmente na Geografia, a consagração do paradigma da produção social do espaço, cuja estupenda projeção coloca em realce uma abertura ao estudo sujeito, por muito tempo negligenciado do plano lógico de objetivação do real, abalando as bases do pensamento cartesiano.

Corroborando este cenário de transformação de determinados postulados científicos a constatação da ocorrência de uma crise sistêmica, resultado, ao que tudo indica, de um aprofundamento das contradições do modo de produção capitalista, em escala mundial, permitindo o recrudescimento de outros sujeitos em meio ao atual

panorama político-social. Uma observação mais atenta desta realidade evidencia o papel das pesquisas geográficas na revelação destes sujeitos em ação e, até então, pouco reconhecidos, como quilombolas, comunidades indígenas, movimentos camponeses, ativismos estudantis, entre outros. Da mesma forma, entendemos que os sujeitos cognoscentes também carecem de maior atenção pela pesquisa geográfica, muito dedicada às questões estritamente espaciais, curriculares e políticas quando investigam os espaços escolares. Assim, não se trata de asseverar a presença ou a ausência do sujeito no discurso geográfico, mas de considerá-lo um agente criativo, produtor e transformador do espaço, tendo por base o paradigma da produção social do espaço e por método o materialismo histórico-dialético.

É de fundamental importância advertir nosso relativo distanciamento do método fenomenológico no estudo dos sujeitos. Há no curso do desenvolvimento da ciência geográfica uma crítica comum que une as diferentes correntes metodológicas: a insuficiência do modelo científico moderno instituído pela Geografia tradicional. Todavia, é também importante registrar que, de uma perspectiva materialista, a compreensão do espaço é vista como um produto concreto de um processo histórico, possuindo uma dimensão física e real, enquanto o olhar idealista associa o espaço a uma construção simbólica de signos e ideias. Claro está nosso alinhamento ao primeiro caso, ainda que estejamos lidando com a questão do ser, da subjetividade, sua abordagem é desenvolvida de acordo com a crítica à falsa ideia de que o homem é essencialmente racional, desconsiderando contextos históricos particulares inscritos no interior das classes sociais, o que estimula a adoção de uma noção de sujeito abstrata, sem correspondência com o real.

Nesse sentido, o “sujeito” erigido em nossa proposta é o moderno, “produto da dissolução do sentido coletivo do arquetípico herdado de gêneros de vida de regime comunitário, que tinham como finalidade básica a reprodução material do homem e da comunidade” (LIMA, 2014. p. 251), quando nos modos de produção anteriores o “sujeito não passa de uma ‘coisa’, um conteúdo informe da existência, quando muito, um indivíduo subordinado e inominável” (p. 252). Por conseguinte, o sujeito, da maneira

que o consideramos, foi gestado ao longo do processo de acumulação primitiva, período em que “na sociedade capitalista, a produção se converte em finalidade do homem e a acumulação de riqueza na finalidade da produção” (p. 253). Esta abordagem, ao considerar o sujeito produtor do objeto geográfico, induz a compreensão da Geografia não somente como um campo científico, “mas principalmente como uma experiência que nos coloca diante do ser social” (LIMA, 2013. p. 20). Mais do que isso, esse “sujeito” é produto do eurocentrismo e do tecnocientismo, reelaborado em meio à expansão em escala mundial da opressão e da dominação capitalista, e reconhecido em novos outros sujeitos observados na trama histórica-geográfica atual.

Estamos, portanto, lidando com o sujeito pensante, ou melhor, com o sujeito da experiência, presente na realidade espacial e agente do processo histórico-geográfico graças a sua corporeidade, cuja compreensão demanda uma investigação ontológica.

Lefebvre (1991) enriquece essa discussão ao estudar a questão do sujeito, aquele que desenvolve suas ideias em contato com o mundo, evidenciando que a relação entre o “eu” e o “mundo” “não pode ser concebida no estranho e no alheio, sem o outro e o outrem, o próximo e o longínquo, que são mesmos (dois aspectos da mesma relação)”, ou, com mais profundidade, “o ‘mundo’ chega a esse ‘eu’, que sou eu, por dois caminhos: a história inteira, o passado, o tempo biológico e social – e a biografia individual, o tempo singular” (p. 23). O grande desafio parece ser o de conseguir conjugar dialeticamente o tempo biológico e social, da história, com o tempo singular, do sujeito, em consonância com uma totalidade complexa e contraditória, que exige uma análise específica, embora religada ao movimento geral.

Portanto, o sujeito é social e a sociedade não é exterior a ele, nem pelo pensamento, e é Marx, segundo Lefebvre (1955), que, de maneira proposital, “o considera historicamente, como o sentido da história, e tido somente através das contradições, das mutilações, das realidades parciais, moventes e dispersas”. (p.12/13), situação metodológica que nos impele a desenvolver nossa pesquisa com a premissa de que “a história do conhecimento não pode ser relacionada à história abstrata do

'ser social', mas à história concreta da prática social" (LEFEBVRE, 1991. p. 75). Mais à frente, o mesmo Lefebvre (Idem) ensina que,

[...] se a história implica uma estrutura; se na sociedade, como no pensamento, as interações de elementos opostos constituem a estrutura dialética da história; se o desenvolvimento do homem, de seu poder sobre a natureza e de sua consciência de si, fornece-nos o movimento de conjunto e o sentido concreto dessa história, então e simultaneamente a razão torna-se histórica e a história torna-se racional. (p. 88)

As implicações destas considerações teóricas nos sujeitos tratados pela BNCC nos parecem bastante próximas quando temos dimensão do novo mundo em gestação. A mecanicidade de outrora está sendo substituída, mais e mais, pelo recrudescimento da bioinformática, obedecendo

[...] às necessidades de um determinado projeto de sociedade, que hoje vigora em boa parte do planeta globalizado e se encarrega de gerar certos tipos de saberes e de poderes (embora sempre em disputa com vários outros), desencadeando certos problemas e propondo certas soluções (e não outras apesar das resistências que sempre existem). Um mundo, enfim, que incita a configurar certos tipos de corpos e de subjetividades, e que ao mesmo tempo se ocupa de inibir o surgimento de outras modalidades, limitando o campo do possível ao canalizar produtivamente suas forças (SIBILIA, 2015, p. 245, grifos nossos).

Em nosso entender, a escola, considerando seus documentos orientadores, tem estreita vinculação com a inibição do surgimento de outras modalidades de saber ou a limitação do campo do possível às forças produtivas. Particularmente a Geografia escolar ao abordar o espaço da forma como mormente faz, ou seja, enquanto produto apartado dos sujeitos, intermedia a estruturação de um entendimento apriorístico da própria dinâmica espacial, tornada mero objeto de uma análise já pronta, previsível e excludente da ação humana. Tal compreensão ao ser internalizada pelos sujeitos projeta subjetividades alheias ao pensamento comunitário, à convivência cooperativa e à apropriação do espaço, tornando-os insensíveis, em sua essência desumanizada (objetivada no mundo da mercadoria), à questão mais radical do gênero humano: a liberdade.

Neste sentido, como afirma Lima (2014), o ideal burguês de liberdade está no “núcleo conceitual da concepção moderna e etnocêntrica de sujeito”, fazendo referência, inclusive, às noções de “autonomia e de emancipação, tão caras ao exercício cívico e às lutas sociais de modo geral” (p. 258). Contudo, esse ideal de liberdade, mediante às contradições da vida moderna e à ação deliberada da escola, coloca o sujeito numa posição de passividade, tornando-o enclausurado em uma “subordinação consentida/despercebida”. Neste sentido, o projeto de “liberdade burguesa” não está assentado

[...] na superação de necessidades reais dos homens e das mulheres em geral, mas de uma forma objetivista que assume uma imagem universalista enganosa. Trata-se de uma liberdade abstrata que é, paradoxalmente, a negação absoluta de uma noção de liberdade que subentenda a emancipação humana, pois, na realidade empírica, não há sequer uma ação que seja de fato livre. (LIMA, 2014. p. 258/259)

Alves (2005) chega mesmo a afirmar que o sujeito autônomo é

Uma ficção burguesa. É provavelmente a principal promessa civilizatória frustrada pelo capital. O que significa que estamos diante de um processo histórico-dialético intrinsecamente contraditório: o capitalismo em seu devir histórico, com seu sistema social produtor de mercadorias, constituiu (e, ao mesmo tempo, desconstituiu) o sujeito humano autônomo. (p. 419)

Esta discussão guarda uma importância fundamental para nossa proposta geográfica escolar por trazer em seu âmago o questionamento da mercadoria na concertação de subjetividades, de fato, libertadas. A mercadoria, categoria ineliminável da estrutura orgânica do capital, conduz o gênero humano, ao priorizar prerrogativas individuais, a subscrever suas subjetividades em processos de sociabilidade desiguais, demonstrando sua incompatibilidade com o desenvolvimento da liberdade humana. Neste sentido, conforme Lima (2014, p. 259):

A emergência da propriedade privada instaura uma nova conotação do conceito de liberdade, que ficaria reservada a pequenos segmentos da sociedade, isto é, a um sujeito de tipo específico que se apropria do excedente produzido, enquanto priva a maior parte de qualquer gozo de liberdade.

O capital, através da mercadoria, torna factível a alienação de todo o corpo social, de modo que “o próprio homem, na qualidade de provedor da força de trabalho, torna-se também alienável (o caráter material da alienação), isto é, propenso a alienar (vender ou trocar) sua força criativa” (LIMA, 2014. p. 261) e, ele mesmo – o capital –, ao mesmo tempo, em que criou as bases materiais para o pleno desenvolvimento da individuação social, “limitou e obliterou esse mesmo desenvolvimento humano-genérico” (ALVES, 2005. p. 420).

A BNCC, em sua versão para o Ensino Médio, agrupa a Geografia com as demais ciências humanas (e sociais aplicadas), todavia no item 5.4 (A Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) são explicitados alguns conceitos considerados centrais. É bem verdade que não há grande profundidade na apresentação, porém são fornecidos indícios importantes para nossa proposta, como esta definição de espaço:

A compreensão do espaço contempla as dimensões histórica e cultural, ultrapassando suas representações cartográficas. Espaço está associado aos arranjos dos objetos de diversas naturezas, mas também às movimentações das sociedades, nas quais ocorrem eventos, disputas, conflitos, ocupações (ordenadas ou desordenadas) ou dominações. No espaço (em um lugar) se dá a produção, distribuição e consumo de mercadorias. Nele são realizados fluxos de diversas naturezas (pessoas e objetos) e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidade variados. (BRASIL, 2018. p. 551)

Parece-nos bastante marcante a predisposição curricular com a dimensão material do espaço, visto como o local desta ou daquela atividade, desta ou daquela disputa, deste ou daquele fluxo de mercadorias. Perspectiva por demais limitadora e empobrecedora daquilo que entendemos que o espaço é e, principalmente, de como poderia ser apresentado pelo currículo escolar. Apenas à guisa de organização, apresentaremos a concepção curricular de sociedade e, em seguida, de natureza. Cabe registrar que o texto da BNCC (2018) coloca no mesmo parágrafo sua apresentação acerca de sociedade e natureza, contudo o faz de maneira extremamente sintética. Inexiste uma explicitação clara sobre natureza e deixa ausente maiores desdobramentos acerca da relação sociedade-natureza. Vejamos:

A sociedade, da qual faz parte o indivíduo, consiste em um grupo humano, ocupante de um território, com uma forma de organização baseada em normas de conduta responsáveis por sua especificidade cultural. Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere e transforma a natureza, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais. A forma como diferentes sociedades estruturam e organizam o espaço físico-territorial e suas atividades econômicas permite, por exemplo, reconhecer os diversos modos como essas sociedades estabelecem suas relações com a natureza, incluindo-se os problemas ambientais resultantes dessas interferências. (p. 553)

É ao menos intrigante que o documento de orientação curricular nacional resuma conceitos tão centrais às Ciências Humanas desta forma. Os docentes interessados em uma maior reflexão sobre estes conceitos para, de alguma maneira, enriquecerem suas aulas encontram poucos subsídios e, não é exagero, estão desassistidos. Apesar dos objetivos e consequências desta reduzida concepção apresentada pela BNCC, cabe investigar criticamente a compreensão que este documento apresenta acerca de espaço. Nesse sentido, entendemos que a BNCC estimula uma compreensão do espaço enquanto produto apartado do sujeito, ou seja, é ainda bastante marcante a presença do pensamento cartesiano nas formulações curriculares das Ciências Humanas.

A ciência, a partir das formulações metodológicas cartesianas, cindiu o sujeito do espaço, colocando-o em correspondência direta com o indivíduo, com a pessoa, o eu. É evidente que, diferentemente desta premissa científica cartesiana, pensamos ser imprescindível a presença do corpo para que o sujeito possa ser situado no tempo e no espaço. A cisão entre *res cogitans* e *res extensa* concebe que tudo no mundo é espacial, exceto o "eu", instaurando uma ontologia fundamentada na dicotomia entre espaço e homem. Cindir o "eu" do espaço, prescrever uma ciência objetiva e universal, separar o sujeito pensante do objeto de estudo são algumas das transformações que ocorreram na ciência moderna e que podem ser consideradas retóricas discursivas presentes na realidade curricular contemporânea.

Assim é possibilitado inferir que há bastante tempo tomamos como referência um espaço esvaziado de sujeitos, produto a-histórico, e os estudantes que nos assistem nas aulas não se compreendem, por conseguinte, participantes de nenhum processo, mas apenas meros espectadores de uma realidade apresentada como algo que não lhes pertence.

Vemos agora com maior clareza que a ciência (moderna) constituída esteve calcada na objetividade para alcançar o maior grau possível de impessoalidade e isenção na análise dos fenômenos e dos objetos, impedindo que julgamentos individuais sejam obstáculos a uma visão geral que possa ser partilhada por todos. As leis da natureza, por exemplo, são da esfera de um conhecimento ideal que alcança a certeza, tornando a natureza um autômato que podemos, em princípio, controlar (PRIGOGINE, 2011). A novidade, a escolha, a atividade espontânea são apenas aparências relacionadas ao ponto de vista humano. É justamente dessa forma que a ciência persegue um escopo objetivo, uma garantia imparcial, tornando o sujeito “desterritorializado” na ciência. A fundamentação objetivista da ciência define não existir qualquer concessão às subjetividades na interpretação dos fenômenos, tornando a inteligibilidade do real atrelada ao rigor metodológico, à precisão das manipulações formais, às explicações causais, aos modelos quantitativos e taxonômicos e a um conjunto de procedimentos operacionais acerca do qual a física e a matemática se consagram como arquétipos de cientificidade (LIMA, 2013). É fomentada também a produção de uma própria “lógica” a ser compartilhada por todos os que produzem um determinado conhecimento, estimulando a inibição de preferências pessoais e de idiosincrasias. Feyerabend (1977) afirma que os sujeitos vêm sua imaginação restringida e até sua linguagem deixa de ser própria, o que torna a natureza dos fatos científicos “vistos como independentes de opinião, de crença ou de formação cultural” (p. 27).

Já a ciência, em sua dimensão epistemológica moderna, estabelecia a dicotomia espaço-homem de forma estruturante promovendo uma espécie de “desespacialização” do homem e, conseqüentemente, legitimando a ideia de que os corpos deixam de ser espaciais para estar no espaço (MOREIRA, 2012). Assim, a “geometrização do mundo”,

por meio da física newtoniana, adquire status de verdade universal ao apresentar a separação dos entes corpóreos entre os corpos físicos (sem vida) e os corpos vivos (corpo humano), bem como espaço e corpo são dissociados em sua generalidade, reproduzindo, por meio de rigorosos métodos científicos, as relações do espaço com o homem, cujas demonstrações matemáticas certificam a existência tricotômica que separa homem, espaço e natureza. Cumpre frisar que esta separação, segundo Moreira (2012), não é um ato desprovido de interesse, mas trata-se, na verdade, “de um pacto estabelecido entre a religião e a ciência no correr do Renascimento, decidindo caber à ciência o mundo físico e à religião, o metafísico” (p. 134).

Esta explanação adquire maior vinculação com a questão curricular quando estabelecemos nexos mais evidentes com o documento orientador objeto de investigação. Destarte, quando abordado o conceito de “indivíduo” está amplamente consolidada a referida cisão que discutimos logo acima, justamente por inexistirem referências mínimas à natureza ou ao espaço. Vejamos:

Na modernidade, a noção de indivíduo se tornou mais complexa em razão das transformações ocorridas no âmbito das relações sociais, marcadas por novos códigos culturais, concepções de individualidade e formas de organização política. Em meio às mudanças, foram criadas condições para o debate a respeito da natureza dos seres humanos, seu papel em diferentes culturas, suas instituições e sua capacidade para a autodeterminação. A sociedade capitalista, por exemplo, ao mesmo tempo, em que propõe a centralidade de sujeitos iguais, constrói relações econômicas que produzem e reproduzem desigualdades no corpo social. (BRASIL, 2018. p. 554).

Ainda acerca deste conceito, mais a frente o documento afirma:

As diferenças e semelhanças entre os indivíduos e as sociedades foram sedimentadas ao longo do tempo e em múltiplos espaços e circunstâncias. Procurar identificar essas diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião etc.) quanto em outros povos e sociedades constitui uma aprendizagem a ser garantida aos estudantes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Afinal, o exercício de deslocamento para outros pontos de vista é central para a formação das juventudes no Ensino Médio, na medida em que ajuda a superar posturas baseadas na reiteração das referências de seu próprio grupo para avaliar os demais. (Ibidem)

A despeito do valor e importância trazidos pela BNCC, nosso interesse reside justamente em verificar que há uma clara lacuna nas considerações em torno da relação sujeito-espaço, fato que implica diretamente na concepção de espaço a ser desenvolvido nas salas de aula pelo país. É evidente que, diferentemente do que prega a premissa científica cartesiana, pensamos ser imprescindível a presença do corpo para que o sujeito possa ser situado no tempo e no espaço. A separação entre *res cogitans* e *res extensa* concebe que tudo no mundo é espacial, exceto o “eu”, instaurando uma ontologia fundamentada na dicotomia entre espaço e homem. Cindir o “eu” do espaço, prescrever uma ciência objetiva e universal, separar o sujeito pensante do objeto de estudo são algumas das transformações que ocorreram na ciência moderna e que consistem também em retóricas discursivas presentes na realidade curricular contemporânea.

À realidade abordada acima coadunamos a elaboração das chamadas “leis da natureza”, símbolo da profunda separação que vemos debatendo, cuja proclamação acarretou transformações em diversos campos científicos. Enunciadas pela física, têm como objetivo descrever a mudança ao caracterizar a variação, ao longo do tempo, dos movimentos por uma velocidade. A lei de Newton, como já sabemos, é o melhor exemplo dessa “vitória” por consistir, em suma, num triunfo do ser sobre o devir, uma vez que se sabemos as condições iniciais de um sistema, seu estado num instante qualquer, podemos calcular todos os estados seguintes, bem como todos os estados passados. Mesmo destronada no século XX pela mecânica quântica e pela relatividade, a física de Newton permanece em seu determinismo e em sua simetria temporal (PRIGOGINE, 2011).

Esse modo (moderno) de fazer ciência e entender a realidade não difere daquilo que encontramos ainda hoje no espaço escolar. A Geografia escolar sustenta-se, em grande medida, nessa conduta. Separar o homem do espaço, cindir a realidade em (i) materialidades opostas, prever fenômenos, permanecer vinculado às aparências fenomênicas são alguns comportamentos prático-docentes persistentes, ainda que com algumas variações, desde a pretérita até a hodierna “aula de Geografia” no Brasil.

Discussão que desenvolveremos melhor mais a frente, cabe, neste momento, à guisa de uma melhor contextualização de nossa temática, afirmar que a disciplina escolar Geografia encontra suas matrizes curriculares na Geografia Clássica e na Geografia Moderna, através de uma seleção intencional de conteúdos.

Assim é permitido inferir que há bastante tempo tomamos como referência um espaço esvaziado de sujeitos, produto a-histórico, e aqueles que nos assistem em nossa explanação não se compreendem, por conseguinte, participantes de nenhum processo, mas apenas meros espectadores de uma realidade apresentada como algo que não lhes pertence. Bachelard (1996. p. 31) endossa nosso posicionamento na referência feita sobre um livro de ensino científico moderno, ponderando que ali a ciência é apresentada como que

[...] ligada a uma teoria geral. Seu caráter orgânico é tão evidente que será difícil pular algum capítulo. Passadas as primeiras páginas, já não resta lugar para o senso comum; nem se ouvem as perguntas do leitor. Amigo leitor será substituído pela severa advertência: preste atenção, aluno! O livro formula suas próprias perguntas. O livro comanda.

É importante salientar que não estamos filiados à nenhuma concepção que toma as disciplinas escolares como prisioneiras das suas ciências ou saberes de referência e da pedagogia, procedimento que as limitariam a pedir das primeiras o conteúdo de seu ensino e da segunda os métodos e processos para a reprodução daqueles (SAVIANI, 1994).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo o exposto, é possível traçar algumas ideias apenas à guisa de conclusão deste breve texto. De acordo com o exposto, torna-se notório que edificada sobre seu caráter objetivo, a ciência impõe o objeto científico como verdade incontestável para todos os sujeitos e transforma toda impressão pessoal em resíduo irrelevante, o que torna o homem mero objeto, convertido em elemento pertencente a um grupo biológico, simples espécie animal explicada por estudos físico-químicos. Assentada

nesta premissa, a ciência afirma não existir conhecimento sem objeto a conhecer, ou seja, não existe ciência da natureza sem uma natureza, apregoando que existe, antes de nós e sem nós, um mundo exterior conhecido por diferentes ciências, como a física, a química, a biologia, a geologia etc. (LEFEBVRE, 1991).

Esta constatação parece, em nosso entender, ressoar ao longo das linhas da BNCC, quando evidencia o seu caráter conservador de uma “ordem científica” já constituída, servindo como mais um instrumento de permanência de uma abordagem cindida da relação homem-natureza. No interior desta seara, é bastante claro o interesse do Estado em garantir a divulgação e reprodução de sua ideologia dominante, estratégia que nos remete diretamente ao pensamento de do filósofo italiano Gramsci (2015, 2016, 2017) acerca do exercício da hegemonia pela classe dominante, e que Apple (2011. p. 44) tão bem soube desenvolver ao tratar das relações hegemônicas quando escreveu que

[...] há duas exigências para a hegemonia ideológica. Não é que nossa ordem econômica simplesmente “crie” categorias e estruturas de sentimento que saturam nossas vidas diárias. Acrescente-se a isso um grupo de “intelectuais” que empregam e dão legitimação a essas categorias, que fazem as formas ideológicas parecerem neutras.

É preciso reforçar que o currículo escolar de Geografia exposto na BNCC, em nosso entender, opera segundo a premissa cartesiana de que nenhum corpo é espacial, apenas está no espaço, bem como somente o homem é existência. Moreira (2015) nos ajuda nesta difícil tarefa argumentativa ao afirmar que, se o corpo e eu são encarados como reais separados,

Desdobrados na separação entre espírito e matéria, mente e corpo, homem e natureza, torna-se filosofia consolidada, legitimando a relação entre sujeito e objeto – o eu e o espaço – distintos, que o cogito cartesiano institui como ideia de relação homem e mundo em termos de espaço. E por força desse entendimento consolida-se como real uma relação de recíproca externalidade em que o espaço é externo ao homem e o homem é externo ao espaço e apenas nele ocupa um lugar, que a física

newtoniana vai instituir como relação continente e conteúdo com seus conceitos de espaço absoluto e espaço relativo e que hoje está na base de toda a visão da geografia (MOREIRA, 2012).

Por conseguinte, entendemos ser indispensável o raciocínio defendido por Carlos (2015) de que o espaço, enquanto categoria do pensamento e realidade prática, traz em si a ideia de referência para o ser humano, uma vez que é sua condição de existência, assim como as transformações da sociedade trazem como consequência modificações espaciais. É precisamente no interior deste raciocínio que está presente nossa premissa crítica à BNCC, ou seja, a Geografia ali apresentada não abordou o espaço em sua própria dinâmica, mas apenas apresentou informações sobre as suas manifestações visíveis. Portanto, é lícito inferir que o currículo escolar analisado não desenvolve a ideia de que, ao transformar a natureza (ou o espaço), o homem também transforma a si mesmo, condição que o torna inexoravelmente em ser social da produção do espaço e de si mesmo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Trabalho, Corpo, Subjetividade: Toyotismo e Formas de Precariedade no Capitalismo Global. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 409-428, 2005.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução: João Menelau Paraskeva Porto: Porto Editora, 2001. Título original: education and power.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Título Original: Ideology and Curriculum.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Título Original: La Formarion de Pesprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance.

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

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, nº 248, p. nº 27833, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 09/06/2023.

CARLOS, Ana F. A. **A Condição Espacial**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

CARVALHO, Maria. C. B. de. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. *In*: NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano, conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 13-62.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução: Octanny S. da Mata Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. Título Original: Against method.

FERREIRA, Alvaro. A Produção do espaço: entre dominação e apropriação. Um olhar sobre os movimentos sociais. **Scripta Nova**, Universidade de Barcelona, v. 11, n. 245, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 29-69.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. 8. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques, e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. Título Original: Quaderni del cárcere.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo. 8. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. Título Original: Quaderni del cárcere.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. 8. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques, e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. Título Original: Quaderni del cárcere.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEFEBVRE, H. A noção de totalidade nas ciências sociais. *In*: LEFEBVRE, H. **Materialismo Dialético e Sociologia**. Tradução: Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Proença, 1955.

LEFEBVRE, H. El Concepto de Representación. *In*: LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia**: Contribución a la teoría de las representaciones. Tradução: Oscar Barahona e Uxo Doyhamboure (Espanhol). México: Fondo de Cultura Económica, 1981. p. 17-104. Título Original: La presence et l'absence.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal Lógica dialética**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Título Original: Logique formelle logique dialectique.

LEFEBVRE, H. O espaço. *In: Espaço e política*. Tradução: Margarida Maria de Andrade e Sérgio Martina. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 23-42.

LIMA, Elias Lopes de. **Encruzilhadas geográficas: notas críticas sobre a compreensão do sujeito em geografia**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Departamento de Geografia, Niterói, RJ, 2013.

LIMA, Elias Lopes de. O sujeito da atividade prática. *In: LIMA, Elias Lopes de. Encruzilhadas geográficas: notas sobre a compreensão do sujeito na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 245-269.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MOREIRA, Ruy. **Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas**. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2015.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 9. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1994. 96 p.

SIBILIA, Paula. Conclusões. *In: SIBILIA, Paula. O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015. p. 237-246.

SILVA, Tomaz T. da. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Contribuições de autoria

1 – Tiago Santos de Vasconcelos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Doutor em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0009-0006-6932-6123> • tiagovasc@gmail.com
Contribuição: Autor

Como citar este artigo

Vasconcelos, T. S. de. Título do artigo. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 28, e85195, 2024. Disponível em: 10.5902/2236499485195. Acesso em: dia mês abreviado. ano.