

UM OLHAR MAL-HUMORADO SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA NA BNCC

A BAD-HUMORED LOOK AT THE
TEACHING OF GEOGRAPHY IN THE BNCC

UNA MIRADA DE MALA HUMOR A LA
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA BNCC

Douglas Santos¹

 0000-0002-7507-2880

douglassan@me.com

Ano XXIX - Vol. XXIX - (3): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA
Geográfica
www.agbbauru.org.br

1 Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP. Professor aposentado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7507-2880>. E-mail: douglassan@me.com.

Artigo recebido em julho de 2025 e aceito para publicação em outubro de 2025.



Este artigo está licenciado sob uma Licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Este artigo é uma leitura comentada de alguns pontos que considerei centrais no interior da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O primeiro deles identifica a relação do documento com o emaranhado jurídico que procura controlar o sistema escolar e a ausência das escolas e seus sujeitos na definição dos parâmetros que dão origem ao documento. O segundo é a proposição de que o sistema escolar tenha como referência a ideia de “competência” e procura evidenciar as dificuldades inseridas em tal paradigma. O terceiro ponto procura trazer à luz o que a BNCC entende por Ciências Humanas e, por derivação, a ausência completa de um conceito de “ciência”. Por fim, o artigo evidencia alguns parâmetros básicos que introduzem a discussão em torno do ensino da Geografia e como, desdobrando de uma categoria vazia de significado como é a ideia de Pensamento Espacial, que introduz os fundamentos do que chamou de Raciocínio Geográfico.

Palavras-chave: Ensino. Escola. BNCC. Competência. Geografia. Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico.

ABSTRACT: This article is a commented reading of some points I considered central to the National Common Curricular Base (BNCC). The first identifies the document's relationship with the legal tangle that seeks to control the school system and the absence of schools and their subjects in defining the parameters that give rise to the document. The second is the proposition that the school system should use the idea of “competence” as a reference and seeks to highlight the difficulties inherent in such a paradigm. The third point seeks to illuminate what the BNCC understands as Human Sciences and, by derivation, the complete absence of a concept of “science.” Finally, the article highlights some basic parameters that introduce the discussion surrounding the teaching of Geography and how, expanding from a meaningless category such as the idea of Spatial Thinking, it introduces the foundations of what it calls Geographic Reasoning.

Keywords: Teaching. School. BNCC. Competence. Geography. Spatial Thinking and Geographic Reasoning.

RESUMEN: Este artículo presenta una lectura comentada de algunos puntos que consideré centrales de la Base Curricular Nacional Común (BNCC). El primero es el que identifica la relación del documento con la maraña legal que busca controlar el sistema escolar brasileño y, por supuesto, la ausencia de la práctica escolar cotidiana en la definición de los parámetros que dan origen al documento. El segundo es la proposición de que el sistema escolar utilice la idea de “competencia” como referencia pedagógica central. En el tercer punto se busca ilustrar lo que la BNCC entiende por Ciencias Humanas y, sin embargo, la ausencia total del concepto de “ciencia”. Por fin, el artículo destaca algunos parámetros básicos que introducen el debate en torno a la enseñanza de la Geografía y cómo, a partir de una categoría sin sentido como “Pensamiento Espacial” busca introducir los fundamentos de lo que denomina Razonamiento Geográfico.

Palabras clave: Enseñanza. Escuela. BNCC. Competencia. Geografía. Pensamiento Espacial y Razonamiento Geográfico.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este artigo nasceu das minhas batalhas em meu canal no YouTube² e, na sua fase embrionária, foi concebido e mais ou menos gestado em um curso que ministrei on-line para uns poucos abnegados que resistiram bravamente até o último encontro (um esforço que durou um ano letivo e que se realizava todos os sábados pela manhã).

Nesse processo de gestação, discutimos, focando separadamente cada um dos níveis de ensino, os principais temas que classicamente representam os conteúdos da Geografia escolar e antes disso, a título de exercício, fizemos alguns comentários mau humorados sobre a BNCC³. Agora, imaginando que tais comentários não deveriam se manter disponíveis a um número tão reduzido de pessoas, resolvi aproveitar do meu canal “Os geógrafos e suas Geografias”, para tornar mais público o que ali discutimos, mas a fragilidade desse tipo de exposição me obrigou a este terceiro passo, isto é, colocar parte disso por escrito.

Tal como a BNCC, o presente artigo é, também, uma espécie de panfleto político. A ideia é realçar alguns dos pontos que, pensando primeiramente nos professores de Geografia, mas não só, demonstrar a fragilidade conceitual que permeia essa tentativa de colocar o sistema escolar brasileiro “sob controle” de organizações públicas e privadas, que se advogam o direito de determinar o que as novas gerações devem ou não saber e, portanto, todo o ferramental cultural necessário à produção e reprodução de nossa sociedade. Vale, de imediato, deixar claro que, no meu entender, tal definição deveria ser o produto da relação entre as universidades (como centros de pesquisa e ensino) e as comunidades escolares onde tanto o significado dos conteúdos como a avaliação dos processos sejam constantemente colocados sob o crivo do debate.

Em linhas bem gerais, podemos afirmar que a escola pública (Santos: 2008; Moreira: 1985) no Brasil nasce como um projeto para as elites agraristas e que só tomará o sentido de ser a escola para os filhos dos trabalhadores quando o processo de desenvolvimento do sistema fabril redefinir as relações sociais brasileiras, principalmente em Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo.

A princípio, a escola para o filho do operário se manifesta como um ato político do movimento anarquista e esse tipo de educação é, basicamente, de responsabilidade dos pais pertencentes à comunidade operária.

Mais adiante, já no período Vargas, cria-se o Ministério da Educação, o qual, tal como o do Trabalho, terá por função capturar para o controle do Estado o que, até aquele momento, estava em mãos do movimento popular, isto é, o embate entre capital e trabalho e as práticas básicas de reprodução cultural. É desse período o surgimento dos principais parâmetros que definirão o sistema escolar brasileiro, o qual que se expande em meio a um processo acelerado de migração do campo para as cidades e de expansão das necessidades impostas pelo sistema fabril, com as regulações de uma sociedade marcada pela condição de que tanto objetos como o próprio ato do trabalho se tornam mercadorias.

Nesse contexto chegamos à Ditadura que se iniciou em 1964 e leis, decretos, informes e acordos internacionais (tais como o chamado “acordo MEC-USAID”)⁴, buscarão algum caminho para o controle da escola, definindo quais das disciplinas deveriam ser ensinadas, quem poderia assumir a função de professor e como se daria o reconhecimento oficial dos certificados conquistados pelos alunos.

Nesse período o sistema escolar se amplia, se massifica, reconhece e materializa os mecanismos de formação aligeirada de professores, destrói os laboratórios e as demais estruturas das escolas públicas de referência e vai construindo um sistema carregado de incongruências, cuja base é um

professor com salários medíocres e formação precária e que, por isso mesmo, precisa ser controlado. A ditadura, na continuação do projeto getulista, cria a doença e se propõe como remédio.

Com o fim desse período veio o fim das licenciaturas curtas e, logo depois, a LDB⁵ do governo de Fernando Henrique, produzida sob o comando de Darcy Ribeiro, a qual reinventará as áreas (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens), isto é, campos do conhecimento científico cujas identidades são, para dizer o mínimo, indefinidas e que servirão de base para novos projetos de precarização do processo de formação docente.

É assim que surgem os Parâmetros Curriculares⁶, uma primeira tentativa falida de interferir na estrutura temática da prática escolar de onde, no vazio criado com a ineficácia desse projeto, surgirá a BNCC, produto da reunião de dezenas de acadêmicos e funcionários da burocracia estatal, que buscará a maior e mais profunda intervenção de Estado no sistema escolar. Feito o resumo, vamos diretamente ao documento.

Os parâmetros iniciais

As primeiras páginas da BNCC são reveladoras. Trata-se de uma espécie de sumário mais ou menos detalhado de resoluções de caráter legal sobre o chamado “sistema de ensino”. De imediato, nos defrontamos com um amontoado de leis que foram elaboradas com base em outras leis e que deram a justificativa para que outras tantas normas sejam elaboradas, publicadas e entrem em vigor. Em resumo, o documento se inicia como uma espécie de demonstração de força que se auto justifica enquanto razão de Estado. A ausência gritante é um diagnóstico sistemático sobre, em primeiro lugar, o que se entende por escola e por educação escolar e, a seguir, o documento carece de um estudo sobre a geografia escolar, isto é, sobre o onde se encontram e o que as caracteriza e a outra grande ausência está marcada pelo profundo silêncio sobre a situação dos profissionais que ali trabalham e dos alunos que ali frequentam. Em resumo: o ponto de partida da base curricular é a razão de Estado e as determinações aparentemente inquestionáveis de seus dirigentes, mas a escola propriamente dita, não parece ter muita importância para seus elaboradores.

Tapando buracos

Para que continuemos, no entanto, necessitamos explicitar alguns significados sobre o que não foi dito, isto é, sobre a própria escola. Como sabemos, a bibliografia sobre o tema é imensa e, por isso mesmo, não farei referências a ela. Como se verá no final do artigo, a única referência bibliográfica é a própria BNCC. É preciso ponderar que um texto que preenchesse todas as lacunas desse documento seria um trabalho, no mínimo, inútil, pois acabaria criando um outro documento cujos desvios retóricos seriam inevitáveis.

O ponto de partida é reconhecer que a escola (Santos, 2008), tal como hoje a conhecemos, é uma instituição de massas, distribuída pela totalidade dos países e centro de referência para avaliação do que se busca identificar como “processo civilizatório” o que, em outras palavras, é o processo de expansão e consolidação do modo de produção e reprodução do capitalismo. Na esteira das determinações do modo hoje hegemônico de se produzir e reproduzir a vida, a escola aparece como fator determinante na superação das relações pré-capitalistas, tais como a vida agrarista, feudal,

tribal e suas quase infinitas variações. A escola é, portanto, um fenômeno eminentemente urbano e urbanizador, nos moldes determinados pelo sistema fabril e pelas determinações inerentes ao mundo da mercadoria, tal como já foi descrito por Marx (2013) no primeiro volume d’O Capital.

Trata-se, nesse contexto, de um certo tipo de “objeto estranho” que, construído e legitimado como instituição que realizaria o “rito de passagem” para o viver nos moldes do assalariamento e da disciplina necessária aos vendedores de força de trabalho e compradores de meios de subsistência, essa escola nasce e se propaga a partir do ideário iluminista, reconhecendo que a socialização do conhecimento disponível para a sociedade burguesa, carrega consigo muito mais que as simples descobertas que constituem a chamada modernidade, mas, fundamentalmente, o modo de pensar (e, portanto, se comportar) dessa mesma sociedade.

Assim, a escola vai retirar a criança do controle familiar, vai expô-la a diferentes padrões de comportamento individual e/ou coletivo, diferentes estruturas de poder e subordinação, com novas e redefinidas relações de sociabilidade e é ali que nos deparamos com a necessidade da exposição pública, com outros formatos de avaliação e pertencimento, com novas afetividades e a experimentação de diferentes percursos que complementarão o processo global de nosso autorreconhecimento.

Por fim, mas importante o suficiente para que seja o processo pelo qual é socialmente reconhecida, a escola é o lugar do acesso sistemático e ordenador das relações simbólicas. Ali aprendemos a ler e escrever em diferentes linguagens e sob a égide de diferentes estatutos epistemológicos. Letras, números, riscos, cores, (para limitarmos a lista) serão expostos no formato de palavras, frases, poemas, crônicas, equações, desenhos, pinturas, mapas, tabelas periódicas, diagramas, música, teatro, futebol, ginástica, balé e é ali que nossas brincadeiras do dia a dia serão explicitadas como determinadas por um regramento e o nosso corpo será nomeado parte por parte, e nos veremos (ou deveríamos nos ver) envoltos e expostos aos discursos e, portanto, aos seus ordenamentos lógicos.

A diferencialidade das disciplinas, portanto, se constitui como uma unidade de leitura que a sociedade faz de si mesma, de seus valores, de suas perspectivas e de seus fundamentos no que se refere ao pertencimento e aos ditames de nosso modo de vida. A escola, como já tantos afirmaram, é um ato da política e é nesse contexto que ela se materializa enquanto centro de disputas. Dizer o que se deve ou não se deve saber é escolher o ato de tornar público o projeto de sociedade que estamos a defender e, assim, voltamos ao reconhecimento do ponto de partida: na BNCC se reivindica de que o ato escolar se materialize enquanto política de Estado e, que, portanto, seja a expressão das ideologias dos grupos que se encontram no poder. Acontece que, o esforço de Estado, por ser, sempre, a realização de uma correlação de forças, deverá enfrentar as forças que resistem, que subvertem, que manipulam o ato cotidiano de milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e que colocará a escola no centro de muitas disputas, de sistemáticos atos de repressão e controle e, ao mesmo tempo, enquanto um possível lócus de identificação popular e de reivindicações e superações. E assim, caro leitor, creio que já temos um quadro que nos permita ler esse documento com alguma referência um pouco mais acabada que o emaranhado de leis que o apresentam.

A INTRODUÇÃO

Entremos diretamente no documento e suas prescrições e, dessa maneira, busquemos identificar as intenções explícitas e implícitas de seus autores. Vejamos a afirmação que encontramos na página 08, no parágrafo imediatamente anterior ao emaranhado legal que já comentei:

espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania (pág. 8).

Tal como se observa, o objetivo do documento é superar a fragmentação das políticas educacionais de Estado (Santos, 2018). O ponto de partida é que a colaboração entre as três esferas de governo referencia o significado de qualidade na educação. Mas... que será que os autores estão querendo afirmar com isso? Por que será que tal fragmentação precisa ser combatida? Em que medida, a incontável diversidade das realidades que permitiriam algum tipo de identificação das comunidades escolares, necessitam, de fato, de algum tipo de homogeneização? Não seria exatamente o contrário? (Santos, 2014) Não mereceriam as escolas indígenas um tratamento diferenciado em relação àquelas que se encontram no interior das comunidades ribeirinhas da Amazônia, ou do semiárido, ou das periferias das grandes cidades, ou, ainda, quem sabe (?), nos centros urbanos mais bem aquinhoados de serviços públicos? O que significa, volto a perguntar, “superar a fragmentação”? Ao que parece, a resposta a tal pergunta não se encontra logo a seguir da proposição. Ela seria somente um convite a que se leia o documento como um todo, isto é, que se imagine que a BNCC, na sua integralidade, seria a resposta para superar aquilo que certamente não deve ser superado.

Continuemos. Depois de identificado o objetivo, surge no horizonte do documento uma categoria que será utilizada de diversas maneiras e, que, certamente, se mostrará central para o desenvolvimento de toda a estrutura argumentativa da base: a tal da “competência”.

OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC

Os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências

Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência. (Pág. 15)

O subtítulo é imponente, mas o desenvolvimento da proposição retoma a determinação de Estado como saber suficiente para garantir sua legitimidade, isto é, começa citando a LDB. Dessa maneira, vale notar que o conceito que busca uma primeira aproximação ao significado de *competência*, tem como referência uma lei e que, nesse caso, é ela que se apresenta como argumento suficiente para considerar que o que está proposto é expressão de verdade.

De toda maneira, vale realçar, ainda, que a categoria aparece somente depois de sua conceituação (o que é raro). O dilema surge quando nos debruçamos na tentativa de compreender o próprio conceito e verificar sua validade enquanto *fundamento pedagógico*. Uma primeira pergunta poderia ser: o que significa colocar no processo de aprendizagem a determinação de que ela resulte em algum tipo explícito de utilidade? E, na sequência: o que será que significa “decisões pertinentes”?

A proposição, nos termos em que se encontra é, para dizer o mínimo, esvaziada do esforço que a sistematização da experiência escolar tende a chamar de “pedagogia”, a qual, por sua vez, é o título desse item. De fato, carece colocar em discussão, no limite, a relação professor/aluno (evitemos aqui

os identificadores de gênero, considerando sua efetiva inutilidade para o tema). O primeiro, tal como se imagina, seria o detentor de um saber que, no mínimo, se encontra sistematizado para que se torne uma ferramenta do processo pelo qual o aluno é exposto a um certo ordenamento discursivo. De outro, ainda no plano do chamado senso comum, o aluno, aquele que ainda não sabe o que o professor sabe. Ele é aquele que deve ser estimulado a colocar seus saberes, geralmente identificados como pertencentes ao senso comum, em contraposição e superação a partir do que está sendo evidenciado pelo professor. Acontece que tal proposição nos obriga a buscar respostas um pouco mais alentadas sobre o assunto. Afinal, o que sabe o professor? E, como é que ele sabe que sabe? O que será que saberá o aluno após ser exposto ao discurso do professor? Como saberá o professor que seu aluno, agora, sabe o que não sabia e que este novo saber responde, positivamente, aos pressupostos ensinados pelo professor como verdadeiros ou necessários?

Agora uma pergunta que, no presente caso, se desdobra de todas as anteriores: será que todo esse processo se resume à ideia de competência? Seria, por sua vez, o conceito expresso pelo documento uma explicitação suficiente da categoria?

O texto segue e a tentativa de sua legitimação continua, só que agora apelando para a informação de que a prática de associar currículos com competência se tornou de uso comum para muitos países, organismos internacionais e, certamente, critério para a aplicação de sistemas de avaliação tais como o PISA e o LLECE⁷ e, é após tal referenciamento, que a tentativa de conceituar *competência* volta ao corpo do texto. Acompanhemos:

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído.

E fecha a proposição com o seguinte comentário:

A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos.

A imagem é suficientemente forte para chamar a atenção. Tal como um robô ou um simples computador, o que se espera dos estudantes é que “ao se defrontar com um problema” ele ative os conhecimentos já adquiridos e vá em busca de uma solução. Será considerado competente se tal operação se realizar a contento. Em nenhum momento está em jogo o fato de que uma mesma proposição na cabeça de milhões de alunos, tomará diferentes caminhos de valoração, criará diferentes relações no campo da subjetividade e, portanto, será base para diferentes respostas ou objetivações. A fórmula proposta parece entender o aluno como um programador entende um computador antigo (se considerarmos como “moderno” a chamada Inteligência Artificial e todas as alegorias daí resultantes).

O fato, por sua vez, de que tal compreensão do significado de competência seja pré-condição para “*a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos*” é um “passe de mágica” bem complicado de se compreender, pois, no final das contas, associar a ideia de “ensinar por competências” com “garantir direitos de aprendizagem” é, de fato, um nexo impossível de se realizar pois, afinal, a primeira proposição em nada se associa à segunda.

Sigamos. Nas páginas 18 e 19 vamos encontrar um conjunto de 10 proposições que, segundo seus autores, nos indicariam as “competências gerais da Base Nacional Comum Curricular”.

A primeira delas está explicitada nos seguintes termos:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

O uso da retórica parece ser o fundamento de toda essa estrutura discursiva. Será que existe algum tipo de conhecimento que não tenha sido histórica e geograficamente construído? Sabemos que não, desde que retiremos do entendemos por conhecimento o saber que se atribui às divindades. A seguir, vem a identificação de que se trata de um conhecimento sobre o tal do mundo físico, (mundo?) social e (mundo?) cultural. A perplexidade mais imediata é observar a separação entre sociedade e cultura como se, neste caso, não estariam falando da cultura da sociedade e fosse possível falar da sociedade sem cultura. Por princípio não se coloca em uma única listagem, como se tivessem o mesmo valor, elementos que, de fato, se apresentam como um aspecto de outro mais geral. Aprofundando um pouco mais, o que aparece é um mundo físico separadamente identificado, como se o mundo humano não fosse outra coisa que uma das manifestações específicas da natureza e não estivesse, ele mesmo, produzindo sua fisicidade. Mas o texto continua, e o faz na busca de se autoexplicar, propondo uma lista de exemplos do que seriam esses mundos. Primeiramente temos de imaginar como os fatos chegam à escola que não seja no formato de informação, ou (lamento caro leitor, é preciso ter um pouco de paciência!!!) porque fenômenos e processos linguísticos se identificam em separado dos culturais e dos sociais e, mais ainda, quando será, que os fenômenos econômicos, científicos e tecnológicos deixaram de ser sociais e, por fim, o que está fazendo, de novo, a natureza no final dessa lista?

Evitemos, agora, que esse exercício se torne tão maçante quanto o documento sobre o qual ele se realiza. Pulemos as proposições e, para fechar essa parte dos comentários, vamos gastar algumas poucas linhas com a última proposição:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Estamos frente à proposição de que um ser humano capaz de dar conta de tudo o que se propõe aqui seja, de fato, alguém que possa ser encontrado em algum lugar do mundo. A primeira consigna, que nos apresenta alguém autônomo pessoal e coletivamente, é o resultado da reflexão de alguém que não faz a menor ideia do que significa autonomia, pois, mesmo do ponto de vista da individualidade, sua construção é também determinada pelos fundamentos culturais em que se inserem. Autonomia enquanto valor em si mesmo é um idealismo sem significado. A seguir, pensemos na possibilidade de alguém ser responsável, resiliente, determinado, decisivo e tudo isso se baseando nos conhecimentos construídos na escola. Para que tal situação fosse possível, teríamos de restringir o processo de formação de um indivíduo ao mundo escolar, onde ele viveria desde seu nascimento e, simplesmente, desconheceria o resto do mundo (algo que não teria a menor chance de experimentar) e, para que tudo isso funcionasse, a exigência teria de se estender a seus professores e assim por diante. Nem mesmo Huxley, no seu “Admirável mundo novo”⁸, imaginou algo tão violento.

Tal como já foi observado, a escola, como hoje a conhecemos, é uma instituição cujo objetivo é provocar uma espécie de “ruptura escalar” entre a educação típica das relações familiares, tribais ou clânicas, para realizar o “rito de passagem” que permita a cada um de nós o pertencimento ao mundo da sociedade capitalista. Acontece que, uma escala sem a outra não permitiria a realização desse processo e é, justamente, no interior da dupla negação entre eles que se constitui a construção do referenciamento do sentido de “pertença” de cada um de nós. Basearmo-nos exclusivamente nos saberes escolares para resolver os dilemas do nosso cotidiano é nos candidatarmos ao mais puro e simples fracasso, até porque, grande parte dos saberes disponibilizados pela escola não foram produzidos por ela e nem fariam sentido se tivessem sido. O mundo da BNCC é o de uma escola fechada em si mesma e, portanto, de uma escola que simplesmente não existe.

AS CIÊNCIAS HUMANAS EM QUESTÃO

Para o leitor do documento que estou comentando, abandonar a leitura em torno da ideia de competência e saltar para as páginas que colocam o ensino da Geografia em evidência poderá parecer um exagero, um verdadeiro salto sobre um vazio. Acontece que a BNCC possui quase 400 páginas e considerando a maneira pela qual fazemos nossa leitura, certamente teríamos de elaborar um texto ainda mais longo e, sem dúvida, muito repetitivo. Como geógrafo e professor da disciplina, imaginei que o sacrifício de fazer comentários mau humorados deveria ser compartilhado com diferentes especialistas, o que, igualmente, evitaria que análises absolutamente superficiais tomassem conta desse trabalho. Vale, ainda, lembrar que estamos construindo um artigo e que esse tipo de texto tem alguns limites mais ou menos pactuados que devem ser minimamente seguidos. E, finalmente, vou me dedicar à parte da Geografia porque, dessa maneira, tenho menos chance de me perder no emaranhado conceitual que é este documento.

O ponto de partida da temática se encontra na página 305 sob o título de “A Área de Ciências Humanas” a qual, de imediato, nos é apresentada nos seguintes termos:

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição in situ, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade – cultural, étnica, de gênero, entre tantas outras – deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica.

Páginas e páginas depois e vamos nos encontrar com o mesmo dilema: a retórica como recurso para algum tipo de desenvolvimento conceitual. O dilema começa com a proposição de que Ciências Humanas seja, de fato, uma identidade válida do ponto de vista epistemológico. Tal categoria, de fato, se abriga em uma dicotomia já sobejamente discutida em torno da separação homem – natureza (Santos, 2020) e que tem uma profunda dificuldade em compreender que a humanidade nada mais é que uma de suas manifestações e que é nela e enquanto ela que deve ser observada para que possa ser compreendida. Um segundo aspecto é desprezar que todas as formas do conhecimento, mesmo que seja uma discussão sobre a capacidade de conhecer de alguns animais superiores, não têm como desvincularem-se do fato

de que tratam de discursos construídos por seres humanos e, portanto, trata-se, sempre, da tentativa de compreendermos a nós mesmos, no interior disso que chamamos de natureza. Por fim, considerando que toda ciência é humana e que todo humano é natural, fica faltando, ainda, reconhecer o impasse que isso tudo se coloca para a Geografia, a qual, segundo as mais clássicas tradições, pertenceria a esse grupo quando se dirige a refletir a distribuição territorial dos diferentes grupos étnicos, mas se deslocaria radicalmente quando se dedicasse a reconhecer as dinâmicas climáticas ou geomorfológicas.

A segunda afirmação é de que as noções de espaço e tempo seriam fundamentais à área. Fica o dilema posto se considerarmos que as noções de espaço e tempo são fundamentais em todos os campos do conhecimento e, portanto, que tal afirmação não possui qualquer significado válido para essa discussão.

A terceira surge como resultado da primeira: se o objetivo é desenvolver nos alunos a tal da cognição *in situ*, fica a conclusão de que cognição e contexto são categorias elaboradas conjuntamente (sic): eis a magia que se encontra em meio à tentativa de construir frases de efeito cujo significado é, basicamente, nulo. Não podemos reduzir o significado de saber à capacidade de solução de problemas “*in situ*” (para usar os termos do documento). Saber algo é muito mais que “competência”. Se insere no campo da construção da cultura de um povo, do que nos habituamos a chamar de processo civilizatório. Trata-se, portanto, da construção da subjetividade humana e de sua capacidade de objetivação, o que passa pelas relações com a arte, com a técnica, com a afetividade e com todas as derivações que daqui podemos desdobrar.

Voltemos a uma primeira tentativa de conclusão: o texto, como se vê, nos obriga a sermos reiterativos. Afirmar que determinados conceitos são produzidos sob circunstâncias históricas específicas, sem explicitá-las, não nos ajuda na compreensão de tal processo e afirmar que a diversidade deve “ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença” é uma concessão ao modismo pois “acolher o diferente” sem colocar os dilemas éticos, morais e estéticos que isso impõe, nada mais é que uma proposição “politicamente correta” e vazia de significado.

Mas, não nos enganemos. O pior ainda está por vir. Trata-se do tal do *raciocínio espaço-temporal*. De que se trata? A princípio devemos imaginar que o uso da expressão “espaço-temporal” para adjetivar um raciocínio, deve nos levar a concluir que existem raciocínios que não o sejam. Quais seriam? Certamente a resposta a tal pergunta não será encontrada na BNCC.

A polêmica tem raízes filosóficas e epistemológicas profundas. Em um rápido exercício de memória poderíamos aventar que os autores da BNCC estariam se referindo ao geômetra Euclides ou aos Pitagóricos, quem sabe se trata de Platão (s/d) e às proposições que encontramos no Timeu ou, saltando aos séculos, estaremos nos debruçando sobre as alternativas propostas por Descartes (1973) ou, ainda, à proposição kantiana (Kant, 1989) de que o conhecimento do sujeito só é possível em função do apriorismo do espaço (que nos permite ordenar nossa exterioridade) e do tempo (que nos permite ordenar nossa interioridade)? De toda maneira, seja como seja, o idealismo subjetivo contido em tudo isso não nos permitiria imaginar um raciocínio que não fosse espaço-temporalmente definido. Assim, mais uma vez, fica o vazio que a ausência do argumento e da bibliografia acabam provocando. Haveria, no entanto, a possibilidade de colocarmos sobre a mesa o legado do idealismo objetivo ou do materialismo para nos alongarmos nesse debate, mas não o faremos, pois, assim, evitaremos cair nas armadilhas retóricas que dominam esse documento.

Para continuar, observemos o que está proposto no final da mesma página (305)

Embora o tempo, o espaço e o movimento sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos.

Tal como já verificamos na frase que se encontra no início deste capítulo, aqui espaço e tempo voltam ao debate, acrescidos da categoria *movimento*. O objetivo é o mesmo, afirmar que se trata de categorias básicas das Ciências Humanas. Porque a categoria *movimento* aparece só agora é algo cuja explicação simplesmente me foge, mas a continuidade do parágrafo me causa, ainda, maior perplexidade. Se é correto, como já vimos, que “*O raciocínio espaço-temporal se baseia na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica.*” porque, alguns parágrafos depois, acrescento a categoria *movimento* e digo que, embora tendo todas as três, elas seriam insuficientes para colocar em evidências a “*crítica sistemática à ação humana*” com todas as suas derivações? Afinal, ao afirmar que “não se pode deixar de valorizar” isso ou aquilo, estou afirmando que o que já disponho não me permitiria atingir os objetivos a que desejo alcançar. Bem... não creio que haja muito mais a dizer sobre o assunto e, principalmente, sobre o despreparo como marca registrada dos autores desse documento tão pomposo.

O objetivo das Ciências Humanas no mundo da escola, no entanto, ainda mereceu muitos outros comentários. Vamos nos debruçar sobre um parágrafo relativamente longo, mas rico o suficiente para que possamos, a seguir, nos dedicar somente ao campo da Geografia.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao meio ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista.

Como se vê, a primeira parte da proposição carrega sobre a chamada Ciências Humanas a carga que pertence a toda a sociedade e, no caso da escola, a todas as disciplinas e, inclusive, ao seu processo de gestão. O texto parece desconhecer que os discursos da física, química, matemática e biologia, além da gramática e literatura e a chamada educação física e artística estão permeadas de valores de caráter ético, moral e estético duplamente determinados, isto é, enquanto resultado do processo geral de produção desses discursos e enquanto materialidade discursiva, definida pela mediação dos valores que fazem parte do universo cultural dos professores e da comunidade escolar como um todo.

Já na segunda parte da proposição o dilema se encontra no significado de “autonomia intelectual” que, associada à “diversidade de pontos de vista” aproxima perigosamente o pensamento científico ao significado de “opinião”. A difícil equação explicitada neste parágrafo carece, de fato, de mediações que levem em consideração o ponto de inflexão do discurso escolar, independentemente da disciplina sobre a qual se refletia, enquanto sistematização discursiva do conhecimento científico em suas diferentes variáveis e o confronto que se realiza em cada sala de aulas ao se defrontar com os saberes individuais e coletivos que estão em jogo. É nesse sentido que, mais uma vez, a ideia de “pensamento autônomo” nada mais é uma alegoria liberal que desconhece o significado de cultura e suas determinações.

FINALMENTE, A GEOGRAFIA

Por fim, creio que já estamos suficientemente preparados para a leitura das proposições especialmente feitas para a Geografia. Iniciemos nossa leitura pela página 311, início das discussões específicas de nossa disciplina.

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem que ganha significado, à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças.

O ponto de partida reitera o que já se observou até aqui: trata-se de um discurso vago que, para identificar um campo do conhecimento, mantém-se no patamar de reproduzir um certo tipo de senso comum que mais confunde que explicita. (Silva; Santos, 2020). Como sabemos, compreender o mundo é o objetivo de todos os campos do conhecimento e o restante da frase não nos permite diferenciar a Geografia da História, da antropologia, da economia ou da sociologia, para evitar que nos alonguemos nos exemplos. Da mesma maneira podemos afirmar que, em relação à proposição de que o aprendizado da Geografia contribui para a formação do conceito de identidade, sobre a qual é importante realçar a diferença entre o processo de formação da identidade (e, por derivação, do pertencimento) e o processo de formação de seu conceito. Possuir o conceito de algo não se confunde com possuir esse algo. Do ponto de vista pedagógico os autores do texto parecem imaginar que a simples apropriação de um conceito nos leva à apropriação imediata do conjunto de comportamentos que ele pressupõe.

Vejamos, agora, como os autores deram continuidade à proposição:

- a. “Compreensão perceptiva da paisagem”. Considerando que o texto não nos oferece um conceito do que seria paisagem e que não cabe a esses comentários propor uma saída para o problema, fiquemos nos limites de uma primeira aproximação a qual, imagino, pode dialogar com o senso comum: limitemo-nos a imaginar que estamos falando das aparências do mundo, em qualquer escala pré-definida e que elas estariam disponíveis aos nossos sentidos, principalmente, pelo viés da composição das formas dos objetos e pela maneira como interagem e, portanto, se interdeterminam. Resolvido isso fica a dúvida em torno do significado de “compreensão perceptiva”. Como tal proposição não se desdobra de nenhum tipo de argumento, vou deixar a dúvida em suspenso para que possamos ler o restante do parágrafo;
- b. Segundo os autores, ao se obter a compreensão perceptiva da paisagem “*nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade*” ... e a lista se alonga sem, no entanto, resolver o principal: não esclarece o como e sob que circunstâncias tais procedimentos ou conhecimentos se associam à Geografia. Deve ser nesse contexto que se imaginou a existência de uma “compreensão perceptiva” seja lá isso o que for, pois, mesmo que possamos imaginar que estaríamos indicando (se isso de fato existisse) o conhecimento que vamos nos apropriamos pelo viés da pura percepção (o que significaria um conhecimento sem conceito, construído a partir da experiência imediata, como se isso pudesse acontecer dessa maneira) é que o restante da proposição fala de algumas categorias que, se fossem suficientemente conceituadas, poderiam nos levar a compreender melhor o que os autores querem nos dizer.

Sigamos um pouco mais adiante e veremos, ainda na mesma página, a seguinte proposição: *Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico.*

Depois do pensamento espacial, chegamos, finalmente, do raciocínio geográfico, mas, o que seria um raciocínio geográfico? A tentativa de responder a tais perguntas aparece em um quadro que, publicado na página 312, será a fonte de onde desenvolveremos os últimos comentários desse artigo. Antes, no entanto, e procurando acompanhar o confuso raciocínio dos autores, teremos de nos ater ao significado de “pensamento espacial”.

O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc.

Como se observa, os autores reconhecem que estão tratando de um procedimento intelectivo que se realiza no interior de diferentes “áreas” do conhecimento. Na primeira parte do parágrafo chama a atenção o uso da expressão “ciência” no singular, cujo significado é bastante ambíguo. Considerando uma proposição muito linear, estamos falando das tais das Ciências Humanas e, no interior desse contexto, surge a Geografia, a qual, se é fato que ela pertence ao quadro geral das Ciências Humanas seria justo afirmar que, para os autores, ela é, também, uma ciência. Assim sendo, a que “ciência” se referem os autores? E, então, o que significaria “ciência” no contexto da BNCC? Evitemos muitas especulações e nos contentemos somente com uma: os autores parecem não saber o que significa tal categoria, o que lhes permite usá-la em diferentes contextos e proposições sem ter a necessidade de conceituá-la.

Na continuação do parágrafo, o que se observa é que o pensamento espacial, em sua interação com diferentes campos do conhecimento, nos permitiria resolver problemas de:

- a. **Mudança de escala.** Certamente a proposição possui (ou deveria possuir) muitos matizes sendo que, de fato, nenhum deles está explicitado. Proposto nesses termos pode-se estar falando de uma simples equação matemática ou da relação entre diferentes dimensões de um mesmo processo;
- b. **Orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre.** Valeria perguntar o porquê essa preferência pela superfície e a proposição ter deixado de lado os objetos ou situações que se encontram nas profundezas do planeta ou mesmo fora dele, mas, de qualquer maneira, o que chama mesmo a atenção é, novamente, não ficar claro se se está colocando em evidência somente relações matemáticas ou se tal distribuição poderia ter algum caráter qualitativo ou, ainda, unindo as duas variáveis, qual seria a dimensão qualitativa dessa leitura quantitativa;
- c. **Efeitos de distância.** Certamente se trata de uma proposição demasiadamente vaga para se buscar qualquer significado;
- d. **Relações hierárquicas.** Aqui, as relações matemáticas, ao que parece, não chamam a atenção. Trata-se da discussão sobre poder? Tal hierarquia envolve que tipo de fenômeno? A relação entre pessoas? Instituições? Da humanidade no interior das relações com as demais espécies ou da suposta hierarquia que nos permite imaginar a existência de estrelas de diferentes grandezas?
- e. **Tendência à centralização ou à dispersão.** Podemos imaginar que se trata de algum exercício de

física clássica, pois, no final das contas, também aqui não se sabe o que se dirige para o centro e o que se dirige para a periferia e, muito menos, o porquê disso tudo;

f. Efeitos da proximidade e vizinhança. Seria o mesmo que Efeitos de distância? Ou... qual seria a diferença entre os dois?

O resultado, como já se esperava, é que, ao chegarmos ao final da listagem, continuamos sem saber o que é um “pensamento espacial”, o que nos obriga a repetir a mesma conclusão: trata-se mais de um recurso retórico que uma proposição epistemológica, pois, a princípio, pensar sobre a dimensão espacial de qualquer fenômeno não permite que meu pensamento seja adjetivado como espacial. Há uma evidente confusão entre o uso de uma estrutura lógica que nos permite organizar o pensamento (a Matemática, a Gramática, a Geografia, a História, a Física, a Teologia, a Música e assim por diante) com o objeto sobre o qual nos debruçamos para refletir e, por isso mesmo, vale insistir: pensamento espacial é um jogo de palavras vazio de significados.

Agora, finalmente, vamos ao quadro que busca explicar o significado de Raciocínio Geográfico. Trata-se de uma “Descrição de Princípios” tal como realça o título do quadro e, surpreendentemente, estamos frente a algo um tanto inusitado: o quadro está associado a algumas referências bibliográficas, algo que, de fato, para além dos documentos oficiais, é uma carência generalizada em toda a BNCC.

Figura 1. Descrição dos Princípios do Raciocínio Geográfico.

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Expressa como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fontes: FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada**. Porto: Porto Editora, 2016.

* MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

** MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

Fonte: BNCC (2018, p. 360).

Vejamos um a um:

Figura 2. Analogia.

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.

Fonte: BNCC (2018, p. 360).

Pelo que podemos compreender, o primeiro princípio do Raciocínio Geográfico é o da **Analogia**. A descrição, no entanto, é demasiadamente simplória. Afirmar que um fenômeno geográfico é sempre comparável a outros tem, de imediato, a aparência de ser uma simples obviedade pois, independentemente do campo do conhecimento que estejamos utilizando, o simples fato de reconhecermos que dois fenômenos são diferentes entre si só pode ser o resultado de algum tipo de comparação. Mas o problema mais grave começa no fato do documento não explicitar o que seria um **fenômeno geográfico** e o que diferencia esse tipo de fenômeno dos demais. Aos autores carece compreender que a Geografia é uma maneira de se compreender o mundo, mas, o mundo é o mesmo para todas as maneiras que possamos construir na busca de tentar explicá-lo. De fato, não existe um fenômeno geográfico, mas, sim, o que é possível compreender-se é a dimensão geográfica que pode conter um fenômeno determinado. Assim, a título de exemplo, uma cidade é tanto um fenômeno geográfico quanto histórico, sociológico, antropológico, biológico, físico, químico e assim por diante. Não se pode confundir a leitura e, portanto, o recorte em torno do qual se busca compreender a totalidade, com o existir propriamente dito do fenomênico. O que dá sentido à Geografia enquanto um discurso que possua um estatuto epistemológico específico é a dúvida expressa por um sujeito, seja ele individual ou coletivo, cujo fundamento é a necessidade do reconhecimento, a partir da dimensão topológica, da processualidade em que se está inserido. Assim, na forma de questões como “onde estou”, “onde estás”, “onde estamos” ou “onde estão” a construção de uma resposta requer o desvendar do jogo de determinações que caracteriza o significado de lugar. Assim, considerando que “a identificação das semelhanças dos fenômenos geográficos” exigiria que buscássemos esse tipo de fenômeno e os separássemos dos demais, o que nos levaria a refletir sobre um mundo que, simplesmente, não existe.

Figura 3. Conexão.

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.

Fonte: BNCC (2018, p. 360).

O segundo princípio é a da **Conexão**, a qual nem mesmo vale a pena discutir, considerando que teríamos de repetir os mesmos argumentos do parágrafo anterior.

Figura 4. Diferenciação.

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.

Fonte: BNCC (2018, p. 360).

O terceiro, o da **Diferenciação**, traz uma novidade surpreendente: fala de “fenômenos de interesse da Geografia”, o que, certamente, não é o mesmo que afirmar a existência de “fenômenos geográficos”. Vale, ainda, realçar o exemplo do clima como referência dessa diferenciação e, nesse contexto, voltemos ao significado de superfície. Tal como reza a tradição, costumamos identificar como superfície terrestre a camada mais externa das chamadas “terras emersas” e, por inferência, colocamos no mesmo plano as superfícies oceânicas. O problema desse tipo de proposição é que ela inviabilizaria os estudos climáticos, pois, desse ponto de vista, teríamos de deslocar a superfície terrestre para o limite exterior da estratosfera. Considerando que os autores não identificam o significado de superfície, fica aí mais uma dúvida não resolvida. Por fim, vale questionar o porquê o único exemplo dado é, justamente, o clima, considerando que ele seria tão correto como poderia ser a diferencialidade dos relevos ou das cidades, ou das florestas, ou qualquer outro fenômeno, os quais, certamente, podem ou não ser mais de interesse geográfico, que de quaisquer outros campos do conhecimento, dependendo, é claro, da dúvida expressa pelo sujeito que investiga.

Figura 5. Distribuição e Extensão.

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Distribuição	Expressa como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.

Fonte: BNCC (2018, p. 360).

O quarto e o quinto (**Distribuição** e **Extensão**), não acrescentam nenhuma proposição que já não tenha sido feita e comentada.

Figura 6. Localização.

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).

Fonte: BNCC (2018, p. 360).

O sexto princípio, o da **Localização**, merece maior atenção. A primeira frase (posição particular de um objeto na superfície terrestre) repete o jogo retórico que já está mais que comentado. Afirmar, no entanto, que uma localização pode ser absoluta ou relativa possui relevância. Em primeiro lugar, nenhuma localização pode ser absoluta, salvo se imaginarmos que estamos nos referindo ao conceito religioso de cosmos e dele enquanto totalidade. Mesmo considerando a ideia de espaço absoluto da física newtoniana, a localização dos objetos é, sempre, uma dimensão relativa. O fato de utilizarmos um sistema de coordenada não torna a localização absoluta, pois as distâncias em graus entre paralelos e meridianos só fazem sentido quando associadas às demais distâncias possíveis, considerando a transposição do planeta às determinações de uma figura geométrica que é a esfera, que é o recurso que nos permite imaginar esse conjunto de linhas que compõem a relação entre latitudes e longitudes. Assim, estar em uma coordenada qualquer só faz sentido quando está associada ao conjunto geral das coordenadas. Por fim, o que se identifica como localização relativa carece de sentido em função da ausência de significados para afirmações como “relações espaciais topológicas” ou “interações espaciais”, pois toda associação do fenomênico a uma dimensão espacial sempre possuirá um caráter topológico, portanto tal proposição nada mais é que um vício de linguagem chamado de “pleonasmo”. Já “interações espaciais” nos transfere para o campo da ficção científica. Vale perguntarmo-nos que tipo de necessidade leva alguém a usar uma expressão como esta, como se espaço fosse uma “coisa” capaz de interagir com outra, sem que se identifique o processo que está sendo observado e que, portanto, me permita observá-lo enquanto forma.

Figura 7. Ordem.

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (2018, p. 360).

O sétimo princípio é o da **ordem**. Deixando de lado a ausência de um conceito que nos ajude a compreender o significado de “espaço” e, por decorrência, do que seria “arranjo espacial”, fica o incômodo de se imaginar que esse tal de “espaço” se estrutura com base única e exclusiva das determinações sociais. A sociedade, vista nesses termos, nada mais é que uma entidade metafísica. Tal como, reiteradamente, o mesmo autor da referência bibliográfica denuncia, vivemos da produção de um

discurso geográfico onde a humanidade não tem relevo e o relevo não tem seres humanos. Para não nos alongarmos demasiado creio que basta afirmar que, independentemente dos desejos e relevâncias de origem religiosa que está por trás dessa noção de sociedade, vale reafirmar que o existir humano é uma das maneiras com que se expressa o existir da natureza. Assim sendo, e retomando, independentemente do significado que atribuamos à categoria espaço e ao tal do fenômeno geográfico, nada disso existe enquanto uma produção exclusivamente subordinada às “regras da sociedade que o produziu”, pois, vale sempre considerar, a atmosfera, as montanhas, a gravidade, a vida, a morte, a fome, as estrelas, os movimentos dos planetas e paremos por aqui, pois o essencial é perceber que o existir de todo esse conjunto de determinações já existiam antes das sociedades humanas e que nos organizamos, como elementos da natureza que somos, na tentativa constante de sobreviver no interior de tudo isso e em que medida todos esses elementos (inclusive nosso próprio corpo) são a condição e limite de tal realização.

COMENTÁRIOS FINAIS

Para aqueles que estão acompanhando o presente artigo com a BNCC sobre a mesa, é evidente que ainda falta muito a comentar. Temas como a diferenciação do Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio, o papel dos conteúdos no geral e aqueles associados à Geografia, a maneira pela qual a ideia de competência vai se desenvolvendo e tentando dar sentido ao documento. Tudo isso é muito mais está faltando aqui, mas, imagino, o que foi exposto pode ser um ponto de partida para que tais temas também sejam abordados, identificados e superados.

Tal como já foi afirmado, a escola é a realização de um ato político e, por isso mesmo, um campo de disputa (afirmação esta, presente na maior parte dos textos que discutem o fenômeno) e um artigo mau humorado sobre a BNCC tem por objetivo superar nossa tendência tão contemporânea de nos satisfazermos em fazer denúncias genéricas sobre as injustiças inerentes à sociedade capitalista. Assim, o objetivo do presente artigo é servir de base para que professores, alunos e os demais co-partícipes da comunidade escolar se reúnam, discutam, proponham e, principalmente, retirem das mãos da “máquina de estado” o poder de delimitar o que, o como e com que objetivo devemos ensinar e aprender. Essas determinações devem ser construídas como responsabilidade dos sujeitos efetivos desse processo. Dos professores aos alunado, das bibliotecas aos autores, dos administradores às famílias, das universidades e sindicatos às comunidades de bairro, centros acadêmicos ou qualquer outro tipo de representação estudantil em qualquer nível de ensino que seja. Por fim, devemos considerar que cabe à escola, no seu objetivo organizador, tornar-se também um centro de referência no processo geral de construção política de sua comunidade. É preciso reconstruir o sentido de autoridade e isso só pode ser feito a partir da capacidade organizativa das próprias comunidades.

NOTAS

2 Douglas Santos “Os Geógrafos e suas Geografias”. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCZBX3WqBe1U_Q3Jqp7KTH0w?view_as=subscriber.

3 Acesso livre: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

4 Vale consultar: <https://memorialdademocracia.com.br/card/eua-ditam-reforma-do-ensino-no-brasil>

5 Acesso livre: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

6 Acesso livre: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.

7 PISA – Programa internacional de avaliação de alunos - LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina.

8 Disponível em: <https://cesarmangolin.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/aldous-huxley-admiravel-mundo-novo.pdf>.

REFERÊNCIAS

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Documento**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. 2018.

DESCARTES, René. Discurso do Método. **Os Pensadores**, vol. XV, p.33-79. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1989.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política – Livro I – o processo de produção do Capital. São Paulo, Boitempo, 2013

MOREIRA, Ruy. **O Movimento Operário e a Questão Cidade Campo no Brasil**. Rio de Janeiro, Vozes, 1985

PLATÃO. **Timeu e Crítias ou A Atlântida**. São Paulo: Ed. Hemus, s/d.

SANTOS, D. O Significado de Escola. **Rev. Construção Psicopedagógica**, v.16 n.13 São Paulo dez. 2008 in http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542008000100003&script=sci_arttext

SANTOS, D. A Geograficidade da Escola e o ensino da Geografia, **Revista Tamoios da UERJ**, 2014

SANTOS, D. Crônica em torno do capitalismo e seu currículo: observações para confundir o debate disciplinar e, especialmente, em relação ao ensino da Geografia. In: **Geografia e suas linguagens: a construção de novas leituras sobre o espaço regional sul-mato-grossense 2**. Oliveira, A.M.S. et al., Campo Grande, MS: Life Editora, 2018

SANTOS, D. Apontamentos a partir de algumas considerações de Marx e Engels em relação às noções de Homem, Natureza e Alienação. **Ateliê Geográfico**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 132–144, 2020. DOI: 10.5216/ag.v 14i3.67450. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/67450>.

SILVA, J.L.B. y SANTOS, D. A Geografia na Escola Básica: Proposições sobre seus Fundamentos e Objetivos. In: **Narrativas, Geografias & Cartografias**: para viver, é preciso espaço e tempo. Vol. 2 págs. 887 – 904 – Ed. Compasso Lugar-Cultura – UFRS – Porto Alegre – 2020. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/anpege/20201120101318/Narrativas-vol2.pdf>