

## A EMERGÊNCIA, O FUNCIONAMENTO E A DESCONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO DO RACIONALISMO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

José Renato Pereira Brasil<sup>1</sup>  
 Jucieude de Lucena Evangelista<sup>2</sup>  
 Francisco Vieira da Silva<sup>3</sup>

9

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar a emergência, o funcionamento e a desconstrução do dispositivo do racionalismo no ensino de Geografia. Em um primeiro momento, realizamos uma breve discussão acerca do ensino de Geografia no Brasil, evidenciando o seu processo de implementação na educação básica e superior, sendo que, para isso, tivemos como respaldo os trabalhos de Vesentini (2004), Castellar (2010), Almeida (1991), Andrade (2006), Moraes (2007) e Santos (1998). Posteriormente, empreendemos uma discussão sobre a racionalidade como dispositivo, tendo como subsídio para auxiliar nesta análise os estudos de Foucault (1996), os quais definem que os dispositivos têm a capacidade de orientar, modelar, controlar o pensamento dos sujeitos. Por fim, ao refletirmos sobre essas concepções, podemos concluir que o ensino de Geografia é modelado e impulsionado pela racionalidade, dispositivo que acabou engessando o pensamento geográfico.

**Palavras-chave:** Educação. Pensamento geográfico. Docência.

### EMERGENCY, OPERATION AND DECONSTRUCTION OF THE RATIONALISM DEVICE IN GEOGRAPHY TEACHING

**Abstract:** This article aims to analyze the emergence, functioning and deconstruction of the device of rationalism in the teaching of Geography. At first, we held a brief discussion about the teaching of Geography in Brazil, showing its implementation process in basic and higher education, and for that, we had the support of the works of Vesentini (2004), Castellar (2010), Almeida (1991), Andrade (2006), Moraes (2007) and Santos (1998). Subsequently, we undertook a discussion about rationality as a device, with the support of Foucault's (1996) studies to assist in this analysis, which define that devices have the ability to guide, model and control the subjects' thinking. Finally, when reflecting on these conceptions, we can conclude that the teaching of Geography is modeled and driven by rationality, a device that ended up plastering geographic thought.

**Keywords:** Education. Geographical thinking. Teaching.

<sup>1</sup>Graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSIND), da associação entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: renato.itau@hotmail.com.

<sup>2</sup>Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: jucieudelucena@hotmail.com

<sup>3</sup>Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSIND), da associação entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

## INTRODUÇÃO

O presente texto aborda o desenvolvimento da Geografia brasileira e o seu processo de ensino, bem como uma reflexão sobre a ideia da racionalidade enquanto dispositivo, de modo a analisar a emergência, o funcionamento e a desconstrução de tal dispositivo. Em um primeiro momento, realizamos uma breve síntese do processo de desenvolvimento do ensino de Geografia no país, destacando os principais atores responsáveis pelo processo de implantação e implementação da Geografia no Brasil, no qual destacamos as contribuições de Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines entre as décadas de 1920 a 1950.

A partir daí, empreendemos uma contextualização sobre o ensino de Geografia que é implementado no país, tendo como referências, para essa contextualização, os textos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (2002) e da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2007). Para as reflexões sobre o ensino de Geografia, debruçamo-nos sobre os escritos de Vesentini (2004), Almeida (1991), Castellar (2010) que se dedicam em analisar e discutir como o ensino de Geografia de fato deve ser conduzido. De acordo com os autores, o ensino de Geografia tem por objetivo conduzir o aluno a refletir sobre a organização territorial, desenvolver o raciocínio espacial, ou seja, dotar os discentes da capacidade de ler e interpretar o mundo a sua volta. Outro ponto que também iremos tratar é sobre a ideia de dispositivo do racionalismo, tendo como aporte teórico os estudos realizados por Agamben (2009) e Foucault (2005), por meio dos quais destacaremos que o dispositivo do racionalismo básica engessa o conhecimento em torno de verdades absolutas, sem proporcionar aos sujeitos uma discussão e reflexão em relação aos problemas e acontecimentos presentes no cerne da sociedade.

## NOTAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

A Geografia, enquanto disciplina escolar no Brasil, está alicerçada nos postulados positivistas, sobretudo devido à influência da escola francesa calcada nas ideias de Vidal de La Blache. A trajetória da Geografia no Brasil teve como ponto de partida as colaborações de Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig,<sup>4</sup> que foram os responsáveis por implantar os primeiros cursos de Geografia no país.

De acordo com Rocha (2000, p.1),

Foi através do decreto n 19.851, de 11 de abril de 1931, que o Ministro Francisco Campos renovava o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Neste decreto, eram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que abrigariam, dentre outros cursos, o de Geografia. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras,

<sup>4</sup> Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines, foram importantes geógrafos franceses responsáveis pelo processo de desenvolvimento e expansão da ciência geográfica. Pierre Deffontaines foi responsável pela criação da Associação Brasileira de Geógrafos-AGB da cadeira de Geografia na USP em São Paulo no de 1934 e criação do curso de geografia UFRJ em 1935 no Rio de Janeiro (FERRETI, 2016). Pierre Monbeig foi um eminente geógrafo francês que atuou no Brasil entre os anos de 1935 a 1947, sendo presidente da Associação Brasileira de Geógrafos por 12 anos, grande entusiasta do Conselho Nacional de Geografia fundado em 1939, Monbeig deu grande contribuição para o pensamento geográfico brasileiro (ANDRADE, 1994).

Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), fundaram suas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área de conhecimento.

11

Desta forma, surgiram os primeiros cursos de formação de professores de Geografia. Todavia, é importante salientar que o ensino de Geografia na educação básica ainda era realizado por professores não geógrafos. A Geografia que foi implementada no país estava vinculada ao que denominamos de corrente tradicional da Geografia que, de acordo com Moraes (2007, p.7), é uma ala de pensamento geográfico em que os estudos “restringem-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis”. Com base nesta linha de pensamento, evidencia-se que a perspectiva teórica implantada no país tinha um caráter descritivo, reducionista e não conduzia os alunos a refletirem sobre a realidade na qual estavam inseridos. Essa abordagem colaborou para o surgimento de uma visão compartimentada do meio natural e social, extinguindo a relação de troca entre a natureza e o meio social.

De acordo com Andrade (2008), o conhecimento geográfico teve uma mudança de postura com o desenvolvimento do pensamento crítico na Geografia. Essa linha de pensamento baseou-se no materialismo histórico e dialético de Marx. O trabalho que inaugurou essa nova linha de pensamento na Geografia foi desenvolvido pelo geógrafo francês Yves Lacoste, na obra *A Geografia - Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra*, ao inserir a dimensão política no pensamento geográfico, dando o passo inicial para o desenvolvimento de uma Geografia crítica.

Essa nova corrente do pensamento geográfico rompeu com a inércia em que a Geografia estava inserida, pois, durante muitos anos, a ciência geográfica era incumbida de realizar uma descrição dos fenômenos naturais (Geografia Tradicional) ou de dados estatísticos (Geografia Teórica-Quantitativa). O rompimento com essas linhas de pensamento inaugurou uma nova fase para o pensamento geográfico que passou a ter um objeto de estudo: o “espaço geográfico”.

O espaço geográfico é formado e transformado pelas relações do homem com o meio-natural (SANTOS, 1998). No Brasil, essa linha de pensamento teve como principais expoentes Milton Santos, Manoel Correia de Andrade, Antônio Carlos Robert de Moraes, Paulo Cesar da Costa Gomes, Maria Adélia de Souza para citar alguns. Neste sentido, como argumenta Andrade (2006, p 14), a Geografia crítica “pode ser definida como a ciência que estuda as relações entre a sociedade e a natureza, ou melhor, a forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar e dispor dos recursos da natureza [...]”. Deste modo, fica nítido que essa linha de pensamento está preocupada como as relações homem-natureza afetam o nosso cotidiano. De fato, a Geografia crítica ultrapassa a visão reducionista predominante no pensamento tradicional positivista, ao inserir, nas suas discussões e análises, a dimensão humana e política, inaugurando, dessa maneira, um novo horizonte para a ciência geográfica.

Conforme essa linha de raciocínio, a Geografia tem como objetivo explicar o espaço social e natural que atualmente é resultado das transformações tecnológicas, culturais, sociais, políticas e ambientais impostas pelo ritmo frenético das ações capitalistas. O capitalismo acaba impondo, através do processo de acumulação de riqueza, o surgimento de espaços diferentes e hierárquicos, nos quais determinados lugares são dotados de equipamentos e benesses, enquanto outros lugares carecem de infraestrutura básica como, por exemplo, acesso à saúde, educação, emprego, segurança, moradia e saneamento básico.

Neste âmbito, o papel do geógrafo crítico é desvelar essa realidade com o intuito de formar cidadãos críticos capazes de atuar na sociedade, de transformar a realidade na qual estão submetidos e lutarem contra a superestrutura que dá suporte a essa ordem vigente.

De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), há uma preocupação em se discutir o processo de sistematização do pensamento geográfico. Essa ideia, de acordo com as autores, era uma preocupação recorrente nos trabalhos e artigos do geógrafo Delgado de Carvalho, pois este se propunha a discutir a sistematização do pensamento geográfico, levando em consideração a relações homem-natureza, a fim de compreender melhor os fenômenos sócio-históricos que se materializavam no espaço geográfico. Com essa iniciativa, a ciência geográfica que vinha se desenvolvendo nas décadas de 1950-60 no país ganhou novas perspectivas abrindo espaço para outras discussões, tanto na academia quanto na educação básica.

No que tange às implicações no âmbito do ensino, a perspectiva geográfica positivista destacava-se pelos estudos descritivos das paisagens naturais, ou seja, restringia-se a enumerar e detalhar os atributos físico-naturais da superfície terrestre. Já o pensamento crítico, que ganhou corporeidade a partir da década de 1970, teve como ponto de partida para as discussões as relações homem-natureza e suas interações com o espaço geográfico.

Vesentini (2004, p. 220) destaca que neste período:

O ensino de Geografia no Brasil vive uma fase decisiva, um momento de redefinições impostas tanto pela sociedade em geral e pelo avanço da Terceira Revolução Industrial e da Globalização, pela necessidade de (re)construir um sistema que contribuía para a formação de cidadãos conscientes e ativos como também pelas modificações que ocorrem na ciência geográfica.

Nesse contexto, a Geografia crítica tem como princípio norteador promover e socializar uma educação geográfica capaz de fornecer uma ação educativa que leve a reflexão, ação política, a redução do analfabetismo, o combate à pobreza, a luta por uma economia solidária e por um meio-ambiente ecologicamente equilibrado. Essa concepção geográfica estrutura-se pedagogicamente na ação reflexiva e no interesse de promover e explicar as transformações proporcionadas pelo advento do capitalismo na sua forma mais selvagem a "globalização". Os fortes contrastes existentes no mundo globalizado acabam fornecendo a Geografia subsídios

para o desenvolvimento de discussões e análise acerca do acesso ao emprego, renda, saúde, educação, habitação e capital.

Delimitados os pressupostos de uma educação geográfica crítica, faz-se necessário pensar quais os caminhos que docentes e alunos podem seguir no trato com a ciência, seja em ambientes formais ou não formais de ensino. De acordo com Andrade (2006), Geografia deve ampliar a sua clássica abordagem sobre a relação homem-natureza, permitindo novas perspectivas através da interação com outras disciplinas e áreas do conhecimento com o intuito de compreender de maneira mais concisa o espaço geográfico e as transformações que nele se materializam. Imbuídos por esta linha de pensamento, acreditamos que os primeiros passos que devemos trilhar sejam na direção de uma educação crítica e emancipatória com o intuito de romper com a ordem vigente que aqui, que é manifestado pela racionalização dos saberes.

## REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de Geografia, em suma, é interdisciplinar e fundamental para compreendermos a sociedade na qual estamos inseridos. Essa perspectiva é corroborada por Santos (1998), ao destacar que o conhecimento geográfico é híbrido, e que não faz sentido estudar os fenômenos sociais, econômicos e políticos de maneira isolada, pois essa maneira de pensar não responde os anseios da sociedade contemporânea que exige cada vez mais uma interpretação do mundo por diversos prismas, tendo em vista a complexidade das relações existentes na atualidade. Assim a escola, e em particular o ensino de Geografia devem apresentar-se de maneira interdisciplinar. Essa visão está presente expressa no texto dos PCNs, conforme passagem a seguir.

No esforço de estabelecer uma unidade na diversidade, de se abrir a outras possibilidades mediante uma visão de conjunto, a Geografia muito pode auxiliar para romper a fragmentação factual e descontextualizada. Sua busca por pensar o espaço enquanto totalidade, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, requer esse esforço interdisciplinar. O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. O conhecimento geográfico resulta de um trabalho coletivo que envolve o conhecimento de outras áreas. (BRASIL, 2002, p. 32)

A imagem da Geografia como uma disciplina de concepção descritiva e enfadonha constitui uma dificuldade para seu ensino na educação básica. Esse pensamento é corroborado por Almeida (1991, p.84): "A geografia encontrada na maioria dos livros didáticos e que é ensinada, geralmente, nas escolas apresenta uma análise descritiva - ou apenas uma descrição - do que se vê hoje no mundo."

Mediante o exposto torna-se imperativo a implementação de novas abordagens para o ensino de Geografia, tendo em vista que a maneira como este está sendo conduzida atualmente pode não levar os alunos de fato a um entendimento complexo da realidade a qual fazem parte.

Cientes da importância do ensino de Geografia para a sociedade, como é enfatizado na BNCC (2017, p. 359) a Geografia:

[...] 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.

14

Obviamente, para que isso se concretize, é necessário que ocorram mudanças no ensino de Geografia na educação básica, haja vista as limitações que estão presentes nesta modalidade de ensino em que o conteúdo é engessado e pragmático (VESENTINI, 2004). Esse engessamento e pragmatismo acaba dificultando o desenvolvimento de uma educação emancipatória.

Nesse sentido, a busca por novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem é necessária para romper com essa educação em que o professor apenas “repassa” para o aluno os conteúdos e o aluno, por sua vez, apenas os “recebe”, sem discutir e socializar esses conteúdos. De acordo com Freire (2005, p. 66), esse tipo de educação é caracterizada como “educação bancária” porque os alunos apenas recebem o que lhes é ensinado, enquanto o professor deposita conteúdos conduzindo os alunos à memorização mecânica dos assuntos ministrados em sala de aula.

Lima e Vasconcelos (2006, p. 399) destacam a existência de outra problemática: “frequentemente ao trabalhar os conteúdos, os educadores deparam-se com frágeis instrumentos de trabalho, o que pode gerar dependência ao uso do livro didático”. Desta maneira, contribui para um ensino sem significados e atrelados a conceitos prontos e acabados sem gerar nos discentes a oportunidade de repensar os conteúdos e debater temáticas pertinentes ao seu cotidiano.

A questão nuclear que se coloca é como fazer o ensino de Geografia atingir os seus objetivos básicos que são: ler e interpretar o mundo a sua volta. De acordo com Castellar (2010, p.44):

Saber ler o mundo é compreender uma informação do espaço vivido, ou seja, não só ler, mas entender o contexto, não se atendo apenas à percepção das formas, e sim o significado de cada uma delas. A leitura do lugar de vivência está relacionada com, entre outros conceitos, os que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, lugar, cultura, cidade, território, espaço e tempo, mas também os conceitos cartográficos (escala, legenda, alfabeto cartográfico, direção e orientação).

Para tanto, vale utilizar diversas estratégias e metodologias diferenciadas como o uso de mapas mentais, *brianstorming*, jogos, júri simulado, dentre outras. Fazer uso de práticas diferenciadas é uma estratégia para proporcionar uma aprendizagem significativa e romper com o ensino mnemônico que durante anos esteve no âmago da Geografia escolar. Essa metodologia tratava apenas de ensinar de maneira automática aos alunos

os nomes de rios, países, estruturas do relevo, tipos de climas, biomas, sem conduzi-los de fato a um aprofundamento dos conteúdos e a uma discussão complexa sobre os conteúdos ministrados. Outro elemento a ser considerado, além do ensino mnemônico, é a infraestrutura precária presente na maioria das escolas, somados a desvalorização da profissão docente e a defasagem salarial, fatores que juntos assolam e geram entraves no processo educacional brasileiro.

É importante frisar que o ensino de Geografia historicamente está dividido entre dois polos: o da Geografia física e da Geografia humana. Nesse sentido, a primeira barreira que a disciplina teve de enfrentar foi romper com essa divisão e estabelecer permeabilidade entre esses dois polos, pois, para encarar uma educação calcada em uma visão complexa, faz-se necessário resolver inicialmente as contradições internas. Essa divisão é reflexo da hiperespecialização dos saberes.

Apesar das contradições presentes no âmago da ciência geográfica, Vesentini (2004) relata que a geografia escolar aos poucos vem tentando superar essa bipolaridade. Noutros termos, o ensino de Geografia almeja a especialidade da disciplina sem perder de vista a perspectiva universal da formação humanista. Isto significa proporcionar uma leitura do espaço geográfico, para que os discentes possam entender as relações socioespaciais no decorrer do tempo histórico e seus reflexos na sociedade.

Morin (2000) aponta que uma educação na era planetária é essencial que o ensino preze pelo:

remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo; do conhecimento derivado das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contrição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes. (MORIN, 2000, p.44)

O autor destaca a importância do remembramento dos conhecimentos entre as ciências naturais e humanas, a interação entre essas áreas do conhecimento é potente, pois permite a integração dos saberes. A Geografia, de modo geral, tenta cumprir este papel, entretanto a maneira como o ensino vem sendo conduzido, *a priori*, não está cumprindo com sua função basilar que é permitir aos discentes realizarem uma leitura do mundo a sua volta, a partir dos conceitos-chaves da disciplina.

Dessa forma, entendemos que é fundamental proporcionar um ensino de Geografia que possibilite e conduza os alunos de fato e de direito a uma educação geográfica e cidadã. Para tal desafio, é necessário uma nova roupagem e abordagem metodológica que permita um ensino de qualidade com ênfase no sujeito e na sua interação com o mundo, guiados por esta percepção e na busca por um ensino de Geografia que desperte o imaginário e possibilite ensinar a condição humana.

Entretanto, para que essas ideias ganhem corporeidade, faz-se necessário superar determinadas barreiras que são impostas no sistema educacional tradicional e triunfalista, características próprias do

pensamento neoliberal. É perceptível que o sistema educacional brasileiro está sobre a égide de um racionalismo que opera a serviço do capital e não da emancipação dos sujeitos.

## O DISPOSITIVO DO RACIONALISMO E O SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

16

Ao estudar e analisar o desenvolvimento do ensino no Brasil e, em específico o ensino de Geografia, observa-se que ambos estão estruturados e embebidos em um conjunto de ideias, práticas e saberes que se articulam e se transformam ao longo dos anos. Esses saberes e práticas que fazem parte do cerne da educação nacional e em uma escala menor na Geografia são estabelecidos pelo racionalismo, dispositivo que acaba engessando o processo da educação geográfica.

A concepção de dispositivo a que fazemos referência tem por base as ideias do filósofo Giorgio Agamben. O autor utiliza duas fontes de referência: primeiro a noção de dispositivo em Foucault e a segunda o uso teológico do termo grego *oikonomia*, sendo que iremos nos deter a primeira referência. De acordo com Agamben (2009, p.39) o dispositivo foucaultiano “[...] nomeia aquilo em que é por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser. Por isso os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito.” Ao analisar o ensino de Geografia no país, vemos que o objetivo estabelecido nas entrelinhas é formar um sujeito incapaz de interpretar e a analisar a realidade, senão formar um sujeito que apenas obedeça a um conjunto de normas e regras impostas pelos mecanismo de poder.

Ao refletir sobre a sociedade e a relações de poder, Foucault (1996) considerou que existe uma série de elementos que denominou de dispositivos que subjetivamente involucra os sujeitos, esses elementos são constituídos de:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos... [e entre estes] existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. [cuja finalidade] é responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 1996, p. 244-245).

Agamben (2009, p.29), por sua vez, sintetizada as ideias de dispositivo desenvolvida por Foucault em três elementos básicos:

- a- É um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.
- b- O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve numa relação de poder.
- c- Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber.



Ao analisar essa concepção, percebe-se que o ensino de Geografia se encontra preso ao dispositivo do racionalismo que enrijece o seu desenvolvimento, tornando o processo da educação geográfica enfadonho e não desperta o senso crítico dos discentes. Porém, é importante salientar que o mesmo racionalismo contribuiu para que a Geografia ganhasse *status* científico, fato que se deve aos métodos empregados nos estudos e pesquisas geográficas.

O racionalismo pelo qual o ensino de Geografia foi capturado baseia-se em uma dimensão constitutiva e inseparável dos ideais burgueses que, em síntese, constroem e reconstróem a sociedade, modelando os sujeitos de acordo com interesses políticos, econômicos e projetos de poder. Ao desvelar essa constatação, os fundamentos presentes no cerne da educação geográfica capturado pelo racionalismo, contradizem as orientações e os pressupostos de uma educação emancipatória, capaz de dotar os sujeitos de compreender a sua condição humana e terrena (MORIN, 2000). A princípio, renovar e revisar a capacidade racional e subjetiva dos sujeitos é o primeiro passo em direção de uma ação participativa e reflexiva dos educandos.

De acordo com Agamben (2009), não existe uma maneira pela qual possamos escapar dos dispositivos presentes na sociedade. O autor afirma que o caminho mais frutífero para romper com esses dispositivos é a profanação. O processo de profanação é único elemento, de acordo com autor, capaz de realizar um cisalhamento dos dispositivos que são impostos através das relações de poder de forma direta ou indireta, através das práxis sociais que produzimos e reproduzimos no nosso cotidiano.

Como consequência da profanação da ordem vigente e das relações de poder estabelecidos por essa ordem, o ensino de Geografia precisa centrar seus esforços e o seu trabalho formativo em temáticas que abordem questões sociais, temas comunitários e do mundo contemporâneo, com o intuito de explicitar o mundo real, as suas contradições, as relações de poder, a fim de proporcionar uma formação integral do sujeitos aluno.

## A (DES)CONTRUÇÃO DO RACIONALISMO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Baseando-se em novas perspectivas no processo de ensino e aprendizagem, é perceptível mudanças ocorridas no ensino de Geografia sobretudo nas séries iniciais (Ensino Fundamental-II), principalmente no que se refere a sua capacidade de contribuir para uma formação mais holística e global dos educandos. Essas mudanças e transformações por que passou o ensino de Geografia nas últimas décadas vem romper com o racionalismo que esteve durante as décadas de 1950 aos 1990 incorporado ao ensino de Geografia no país. Parte dessas mudanças estão ocorrendo graças as transformações tanto na academia como também no fazer docente, além de mudanças proporcionadas advindas de documentos oficiais como os PCNs, que tornou mais nítido e objetivo qual o papel do ensino de Geografia. Esses documentos passam a priorizar uma atividade educativa mais

abrangente e transformadora com o intuito de formar sujeitos mais atuantes e comprometidos com as questões ambientais, socioeconômicas e políticas. Esse fato podemos vislumbrar nos PCNs acerca da Geografia:

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação. (BRASIL, 2002, p. 26)

Mediante o exposto, observa-se que o processo de ensino de Geografia passou por modificações dando um passo importante e essencial para um novo ensino nas escolas do país. Faz-se necessário frisar que essa nova roupagem dada ao ensino de Geografia permitiu alterações no cerne da disciplina. Essas transformações ocorreram, em sua maioria, na maneira como os conteúdos estavam distribuídos e dispostos nos livros didáticos, além de fomentar o desenvolvimento de práticas docentes mais dinâmicas e atrativas para os estudantes, dando os primeiros passos para o rompimento com o pragmatismo racionalista que durante décadas esteve direcionando e moldando o ensino de Geografia no país.

Nesta perspectiva, os objetivos deste ensino de Geografia renovado consistem em buscar estratégias que evite o processo de fragmentação dos conteúdos escolares e o distanciamento dos mesmos em relação a realidade vivenciada pela população no que se refere aos aspectos de ordem social, político e econômico. Deste modo, essa nova orientação curricular permitiu aos docentes encontrar um caminho seguro para o rompimento do racionalismo que vinha impregnando a Geografia, possibilitando desta maneira criar novas estratégias e metodologias válidas para essa disciplina. Esse entendimento é corroborado por Cavalcanti (1998), para quem o ensino de Geografia, no final década de 1990 e no início dos anos 2000, passou por mudanças bastantes cruciais, principalmente no que se refere ao rompimento com o pragmatismo, dogmas e teorias de cunho dominante de caráter burguês e racionalista.

Para adequar-se as novas perspectivas presentes na sociedade e as prementes necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, foi desenvolvido pelo MEC a Base Nacional Comum Curricular que tem como ponto principal agregar o conjunto de conhecimento em áreas como: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática, Linguagem e Ensino Religioso. O objetivo de unir essas áreas de conhecimento é permitir aos discentes a possibilidade de uma discussão mais ampla e complexa acerca da realidade, bem como uma melhor compreensão dos fenômenos a sua volta.

Para que os ideais propostos anteriormente possam se concretizar, os conteúdos, objetivos e habilidades a serem trabalhos em sala de aula foram delineados de maneira a permitir ao professor fazer

adequações dos mesmos a realidade em que os discentes estão inseridos, o que torna o conteúdo mais significativo para os alunos.

Em nossa visão, essa perspectiva adotada na BNCC cumpre função fundamental diante de um contexto de precarização da educação pública do país, pois permite uma maior articulação entre o conhecimento técnico presente no currículo e a realidade vivenciada pelos discentes. “É importante salientar que uma educação que leve o sujeito a pensar e conhecer-se é resguardada por lei e parâmetro de discussão pelos teóricos e críticos da educação” (GANDRA; DERING, 2019, p. 101). Observado isso, é possível pensar no cumprimento de uma função fundamental do processo educativo: permitir que estes discentes desenvolva uma mentalidade combativa em relação ao seu cotidiano, no intuito de melhorar a sua condição enquanto cidadão, rompendo desta maneira com o claro viés tecnicista e racionalista que vinha dominando o processo educativo nos mais variados níveis educacionais e disciplinas.

No que se refere ao ensino de Geografia, o processo de desconstrução do racionalismo está diretamente relacionado com as mudanças ocorridas nos currículos oficiais, haja vista que estes últimos permitiram uma maior abertura ao processo educativo, possibilitando uma maior contextualização e articulação com a realidade.

O ensino de Geografia sobre a égide da BNCC, permite a possibilidade de articular o desenvolvimento de um compromisso na construção e articulação de uma política contra o racionalismo. Para esclarecer nossa tese basta analisarmos a maneira como os objetivos, habilidades e competências da disciplina de Geografia (ensino fundamental-II) está disposto.

A título de comprovação da tese aqui encabeçada e para ilustrar nossa ideia, iremos demonstrar como a BNCC, possibilita uma abordagem holística e transdisciplinar, elementos que notadamente contribuem para fazermos um cisalhamento em relação ao racionalismo que durante décadas esteve presente no ensino de geografia e a nova disposição dos documentos oficiais. Para exemplificar e tornar o nosso raciocínio claro, analisamos a maneira como os conteúdos de Geografia estão sendo abordados, a partir da lógica apresentado na BNCC. Para tanto, escolhemos para compor análise a unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo” do 9º ano do ensino fundamental-II (BNCC, 2017). A escolha da referida unidade temática justifica-se pela sua ampla capacidade de gerar debates e discussões, como também pelo campo de estudo realizado sobre este assunto.

Inicialmente procurou-se entender quais os objetivos e habilidades são traçadas na BNCC para serem trabalhos a partir da referida temática. Os objetivos traçados, de acordo com BNCC, são: entender a hegemonia europeia na economia na política e na cultura; a influência das corporações e organismos internacionais e as manifestações culturais na formação populacional. Diante destes objetivos, observamos que o traço principal destes é nos guiar através de uma empreitada para desvendar o discurso e a narrativa colonialista presente na nossa sociedade a década, permitindo um olhar analítico acerca da realidade a qual estivemos e estamos

submetidos enquanto nação em desenvolvimento. Ao nos debruçarmos sobre o modo como a sociedade brasileira foi edificada, fica nítido que ainda estamos e somos influenciados diariamente por elementos externos que interferem o nosso cotidiano. Assim, com essa nova abordagem dos conteúdos podemos atrelá-los a nossa realidade permitindo aos discentes e professores abrir espaços para novas interpretações da realidade e tecer crítica a mecanismos que sutilmente deturpam o entendimento do nosso dia a dia.

## CONSIDERAÇÕES

20

A partir das perspectivas apresentadas no texto e a reflexão feita sobre o ensino de Geografia, destacamos que essa área do conhecimento foi capturada pelo racionalismo, sendo que chegamos a essa constatação, ainda rarefeita, a partir das ideias de Agamben (2009).

Esse racionalismo tornou os conteúdos que são ministrados nas aulas de Geografia sem alcance significativo e reflexão crítica, o que acaba por involucrar a capacidade de pensamento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A subjetividade dos sujeitos envolvidos neste processo acaba passando por um processo de atrofiamento e estes por sua vez perdem a capacidade de se reinventar como também de serem curiosos. De acordo com Morin (2009), a curiosidade é a faculdade mais importante dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, então quando essa capacidade é ceifada por um processo educacional fundado no racionalismo.

Mediante essas circunstâncias, é visível a necessidade de uma educação que venha romper com o racionalismo e que proporcione um ensino de qualidade. No que se refere ao ensino de Geografia, que este permita uma compreensão acerca da diversidade social, cultura, econômica, política e etc., rompendo com o enciclopedismo impregnado na educação geográfica.

Esse rompimento com o racionalismo ganhou novos ares com a BNCC, pois permite ao docente fazer uma adequação dos conteúdos a realidade ao qual os alunos estão inseridos, permitindo, desta maneira, o despertar de um pensamento crítico acerca da realidade social ao qual estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é um dispositivo*. In: \_\_\_\_\_. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009, p. 27-51.

ALMEIDA, R. D. de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de geografia. In: **Prática de Ensino em Geografia** - São Paulo: Terra Livre 8. Editora Marco Zero/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1991.

ANDRADE, Manoel Correia. **Geografia, Ciência e sociedade: Uma introdução do pensamento Geográfico**. Recife: EDUFPE, 2006.

ANDRADE, Manoel Correia. Pierre Monbeig e o pensamento geográfico no Brasil. **Boletim Paulista de Geografia** - São Paulo, n.72 p. 63-82, 1994. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/issue/view/74> Acesso em 15 jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Geografia. Ensino Fundamental e Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação e didática. In: **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia**. Eliana Marta Barbosa de Moraes e Loçandra Borges de Moraes (Orgs.) Goiânia: Editora Vieira, 2010.

FERRETI, Federico. Pierre Deffontaines e as Missões Universitárias Francesas no Brasil: Geopolítica do Conhecimento, Circulação dos Saberes e Ensino da Geografia (1934-1938). **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia, 36(1), p.4-26, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/40362>. Acesso em: 20 jan.2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1996.

GANDRA, Gustavo Henrique; DERING, Renato de Oliveira. "Impactos legais da BNCC nos currículos escolares: reflexões basilares sobre a formação educacional do jovem brasileiro". In. OLIVEIRA, Albertina Lima de; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; AMARAL; Marco Antonio Franco do; LIMA, Michelle Castro (orgs). **Vozes da educação: pesquisas e escritas contemporâneas**. São Carlos: João & Pedro Editores, 2019.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia do ensino de Ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 397-412, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a08v1452.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. - 2. ed. - São Paulo : Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloa Jacobina - 16.ed - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.383p.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1998

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil. In: **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/01.pdf>. Acessado em: 10/11/2019

VESENTINI, José Wiliam Org. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas-SP: Papirus-2004.

*Recebida: 12 de outubro de 2020*

*Aceito: 23 de novembro de 2020*