

UMA LEITURA PARA A BNCC: de qual currículo e de qual geografia estamos falando?

A READING FOR BNCC: which curriculum and which geography are we talking about?

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de análise a Base Nacional Comum Curricular - BNCC no recorte dos anos finais do ensino fundamental e sua interface com a Geografia. Assumimos como foco de problematização a constituição de um discurso curricular articulado com dois elementos proeminentes na política em debate, quais sejam as significações projetadas sobre os nomes competências e nacional que tentam definir encaminhamentos comportamentais, disciplinares e homogeneizantes sobre a Geografia. Nesta investigação, lançamos mão de uma perspectiva discursiva, sobretudo, na discussão foucaultiana sobre discurso, verdade e poder em que para problematizar a constituição das hegemonias discursivas na política da BNCC. Na análise articulada entre políticas curriculares e a Geografia, buscamos dialogar com atores da comunidade disciplinar para argumentar que o caráter negligente e esvaziante que caracteriza a proposta para a Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental é um efeito de uma política curricular centrada em uma noção estanque, homogênea e limitante sobre um projeto de formação de escala nacional de sujeitos competentes.

Palavras-chave: Currículo. Geografia. Discurso. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present work has as its object of analysis the National Common Curricular Base - BNCC in the final years of elementary school and its interface with Geography. We assume as a focus of questioning the constitution of a curricular discourse articulated with two prominent elements in the policy under debate, which are the projected meanings on the names competences and national that try to define behavioral, disciplinary and homogenizing referrals on Geography. In this investigation, we use a discursive perspective, especially in the Foucauldian discussion about discourse, truth and power, in which it is possible to problematize the constitution of discursive hegemonies in the politics of the BNCC. In the articulated analysis between curricular policies and Geography, we seek in dialogue with actors from the disciplinary community to argue that the negligent and emptying character that characterizes the proposal for Geography in the Final Years of Elementary School is an effect of a curricular policy centered on a watertight notion, homogeneous and limiting on a national scale training project for competent subjects.

Keywords: Curriculum. Geography. Speech. Common National Curriculum Base. Elementary School.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objeto de análisis la Base Curricular Común Nacional - BNCC en los últimos años de la enseñanza fundamental y su interfaz con la Geografía. Asumimos como foco de cuestionamiento la constitución de un discurso curricular articulado con dos elementos destacados en la política en debate, que son los significados proyectados sobre los nombres competencias y nacionales que pretenden definir referentes comportamentales, disciplinarios y homogeneizadores sobre la Geografía. En esta investigación, utilizamos una perspectiva discursiva, especialmente en la discusión foucaultiana sobre discurso, verdad y poder, en la que es posible problematizar la constitución de hegemonías discursivas en la política de la BNCC. En el análisis articulado entre políticas curriculares y Geografía, buscamos en diálogo con actores de la comunidad disciplinar argumentar que el carácter

 Phelipe Florez Rodrigues ^a

 Maria Carolina da Silva Caldeia ^b

^a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^b Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil

DOI: 10.12957/geouerj.2023.77747

Correspondência:
phelipegeo@yahoo.com.br

Recebido em: 21 jul. 2023

Revisado em: 26 set. 2023

Aceito em: 26 set. 2023



negligente y vaciador que caracteriza la propuesta de Geografía en los Últimos Años de la Enseñanza Fundamental es efecto de una política curricular centrada en una noción estanca, homogénea y limitativa a escala nacional de un proyecto formativo de sujetos competentes.

Palabras Clave: Currículo. Geografía. Discurso. Base Nacional Comum Curricular. Enseñanza Fundamental.



Introdução

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – promulgada em 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental, se constitui como uma política curricular que se relaciona com outras temporalidades e espacialidades, como um catalisador de normas, princípios e concepções curriculares específicas. Essa política estabelece relações com diversos discursos que concorrem para a produção de verdades no momento histórico que vivenciamos: discursos educacionais, pedagógicos, econômicos, das áreas de conhecimento específicas entre outros. Esses discursos, por vezes, entram em confluência e, em outros momentos, estabelecem conflitos que deixam rastros no texto curricular. A BNCC é entendida neste artigo como uma estrutura discursiva, o que implica em “pensar num conjunto de sentidos hegemônicos sedimentados que constituem uma determinada ordem” (MENDONÇA, 2012, p.214). Considerar as diferentes feições do discurso curricular é assumir uma análise que destaca os pontos de encontro, os conflitos, os acordos e o modo como esses diferentes elementos se entrelaçam na produção de sentidos e significados para o currículo.

Neste artigo, o foco específico está na análise das discursividades que se apresentam no texto curricular da BNCC – Geografia Anos Finais do ensino fundamental. O objetivo é compreender como discursos do campo educacional e do campo da disciplina Geografia se articulam e se contrapõem para propor como verdade um ensino de Geografia pautado na ideia de habilidades e competências, que esvaziam saberes geográficos, limitando-os à identificação de determinados conceitos.

Do ponto de vista teórico, o artigo utiliza os conceitos de discurso, verdade e poder, com base nas contribuições do pensamento foucaultiano para a análise curricular. A partir do encontro dos estudos curriculares com o conceito de discurso, o currículo passou a ser entendido como uma produção discursiva, envolvido nas relações de poder e na produção de verdades. Esta, na perspectiva foucaultiana, “não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 2001, p. 12). Ela “é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (ibidem). Nesse sentido, consideramos que a BNCC, como uma produção discursiva, tenta produzir e divulgar determinadas verdades. Particularmente, ao articular um conceito de competência com uma interpretação específica acerca de conceitos geográficos (como espaço, lugar e paisagem), a Base evidencia certas lutas contingentes do contexto contemporâneo, tentando fixar verdades para o que se entende por currículo, geografia, educação e ensino.

Neste movimento, buscamos problematizar a BNCC tensionando, em primeiro lugar, essa política com estudos do campo do currículo, destacando alguns pontos de inflexão que o discurso articulado na Base Nacional Comum Curricular propõe, sobretudo, os que encaminham esta política para uma lógica de centralização e padronização de práticas. Assim, analisamos o destaque conferido a uma dada ideia de



competência presente na BNCC a qual se estabelece como um dos principais motes de organização do currículo, como vem mostrando Macedo (2013, 2015, 2019). Assumir esta argumentação implica em lidar com outras questões que se atravessam no discurso curricular em análises tais como; conhecimento, conteúdo, performance e a escola. A perspectiva de escola adotada no documento compreende-a como instituição responsável pelo ensino de certos saberes, ignorando outras dimensões da vida humana, algo que se vincula a uma perspectiva tradicional.

A BNCC, ao buscar aderir a proposições centralizadoras, acaba provocando outros efeitos também nas propostas das diferentes disciplinas e na mobilização da comunidade disciplinar para com a política. Dessa forma, o segundo tensionamento que estabelecemos se refere ao modo como os conceitos específicos da geografia são acionados na BNCC e as repercussões que essa inserção estabelece no campo da “ciência geográfica”. Pretendemos, levantando estas questões, problematizar a cadeia competência-homogeneidade-centralização, entendendo-a como algo que constitui um discurso curricular e mobiliza determinadas estratégias que reverberam no ensino de Geografia.

Com base nesta perspectiva discursiva para pensar o currículo, particularmente nas contribuições de Foucault, argumentamos que o acionamento da categoria “competências”¹, bem como o modo como os conceitos geográficos são acionados na política curricular, procuram fixar uma identidade nacional única, que tem como premissa a fixidez e a homogeneidade na significação do que é nação, saberes escolares e mais especificamente a Geografia. Para desenvolver esse argumento, este artigo está dividido em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, apresentamos o referencial teórico-metodológico que subsidia o artigo, destacando os conceitos de currículo, discurso e verdade em uma perspectiva pós-estrutural. Na segunda, analisamos o modo como o conceito de competência é adotado na BNCC de forma geral e especificamente no trecho do documento que trata da Geografia, tecendo reflexões com base nos estudos do campo curricular. Na terceira, analisamos como os conceitos geográficos acionados nas competências para o ensino de geografia tentam forjar uma identidade nacional. Por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho.

¹ Embora na definição do que deve ser ensinado em cada ano de escolarização a BNCC opte pela nomenclatura “habilidades”, na apresentação da discussão de cada área de conhecimento são apresentadas “competências específicas”. Além disso, há competências gerais para a educação básica logo ao início do documento. Ademais, como mostramos ao longo do texto, o modo como as habilidades são construídas se aproxima bastante da discussão sobre competências problematizada no campo curricular.



Discurso, currículo e verdade: ferramentas teórico-metodológicas para analisar a BNCC

Na perspectiva pós-estrutural, o currículo é tomado como uma produção discursiva, permeada pelas relações de poder que constituem determinado momento histórico e que tenta afirmar certas verdades. Há diversos modos de compreender os conceitos de discurso, poder e verdade nas perspectivas pós-estruturais. Neste artigo, analisamos a BNCC a partir das contribuições foucaultianas em torno desses conceitos, utilizando-os tanto teoricamente quanto como ferramentas metodológicas.

Em suas obras iniciais, Foucault (1972, p. 43) define o discurso como “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. Nessa concepção, o discurso se refere à tentativa de delimitar as regras que fazem algo funcionar como verdadeiro. Cabe registrar que fazer análise de discurso nessa perspectiva não significa buscar uma verdade que estaria escondida pelo discurso. Fischer (2001, p. 198) afirma que o primeiro aprendizado para analisar discursos é desaprender um modo de olhar para eles “apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado”. Isso ocorre porque, para Foucault, o discurso não oculta a verdade. Ele faz a verdade funcionar de certa maneira, definindo regras de validação e verificação para uma dada formação discursiva.

O discurso também não se caracteriza como uma representação da realidade, mas como algo que produz a realidade de determinada maneira, ao nomeá-la de certa forma que passa a ser considerada verdadeira. Assim, nessa perspectiva, é importante “não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1972, p. 56). Isso não significa que não existam os objetos, mas o modo como o discurso os significa é que os torna reais. Laclau (1991) explica que o discurso se constitui em uma trama que ultrapassa o linguístico, porque “cada ato social tem um significado, e é constituído na forma de seqüências discursivas que articulam elementos lingüísticos e extralingüísticos” (p.137). Assim, os atos ou objetos são inseridos em certas relações que fazem com que adquiram status de verdadeiro em determinada sociedade.

A verdade, por sua vez, é definida como uma produção de um momento histórico específico, permeada pelas relações de poder. Nessa concepção, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 2001, p. 12). A definição de verdade se deve a “mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os



enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 2001, p. 12). Assim, empreender uma análise de discurso na perspectiva foucaultiana implica mostrar esses diversos elementos e o modo como as relações de poder operam para definir certas verdades.

Nessa direção, entendemos que uma política curricular está sempre envolvida em relações de poder, sendo que esse não é entendido como “um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras” (FOUCAULT, 2001, p.183). Pelo contrário, ele é difuso, descentralizado, está presente nas diversas esferas sociais. Ele “nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 2001, p.183), pois é o “efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (FOUCAULT, 1999, p. 27). Ao trazer essa concepção para pensar uma política curricular, compreendemos que ela não determina necessariamente aquilo que ocorre, nem que o processo de sua definição é algo simples. Pelo contrário, uma política curricular é resultado de acordos, lutas, disputas e manobras que fazem com que ela adquira certas configurações que não são apenas o resultado daquilo que os grupos nomeados como dominantes definem.

Compreender currículo com base nessa concepção implica entender as relações de força que atuam em determinado momento e as marcas que elas deixam no texto curricular. Além disso, implica entender que, por ser apenas uma das formas de compreender o mundo, o sistema de significação de currículo “disputa sentido com outras práticas discursivas” (PARAÍSO, 2002, p. 97). Nessa direção, “as pesquisas ancoradas numa perspectiva discursiva do currículo, a partir da qual o entendemos enquanto enunciação cultural em que múltiplos sentidos são incessantemente produzidos, nos permitem asseverar que o mesmo não se faz absoluto” (FRANGELLA, 2021, p. 52). Assim, embora esteja sempre permeado pelas relações de poder que atravessam os discursos em determinada época, uma política curricular nunca será aplicada plenamente, seja porque haverá ressignificações nas práticas, seja porque a política curricular é, em si mesma, polissêmica e permite múltiplas significações.

Esses elementos teórico-conceituais têm implicação direta no modo como a metodologia da pesquisa foi pensada. Assim, ao realizar a análise da BNCC estivemos atentos a alguns elementos inspirados na análise de discurso foucaultiana. O primeiro deles, como já dito, é o fato de que o discurso não oculta uma verdade, mas atua diretamente na sua produção. Assim, não procuramos compreender o que está “por trás” de determinado discurso, mas como esse discurso demanda e produz determinados efeitos na educação. Na perspectiva da análise de discurso aqui adotada não se procurou descobrir “sob a superfície aparente um



elemento oculto, um sentido secreto que se esconde nelas ou aparece através delas sem dizê-lo” (FOUCAULT, 1972, p. 143). Buscamos nos atentar “ao que efetivamente é dito, *apenas à inscrição do que é dito*” (DELEUZE, 1988, p. 26, grifo do autor). Afinal, como afirma Deleuze (1988, p. 63) “é mais importante a cada vez, descrever a cortina ou o pedestal, pois nada há atrás ou embaixo”.

O segundo aspecto destacado foi o de não buscar um sujeito que estaria na base dos diferentes discursos ou que seria o responsável pelas múltiplas relações de poder. Para isso, é importante entender que “as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas” (FOUCAULT, 2006, p. 90). Nessa perspectiva, não existe poder que se exerça sem uma estratégia, mas esta estratégia não tem como estrategista um sujeito individual que a formula. O poder tem uma intenção, mas essa intenção não é obra de um indivíduo. Assim, importa analisar não que indivíduo construiu o currículo, mas qual é a “posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 1972, p. 109).

Por fim, foi importante, do ponto de vista metodológico, estar atento aos diferentes procedimentos de poder e as relações com o saber estabelecidas no documento da BNCC. Nesse sentido, procuramos analisar: a) quem pode falar nesse documento?; b) que autoridades são estabelecidas?; c) que procedimentos são utilizados para desqualificar certos saberes e afirmar outros?; d) que conceitos são acionados nesse documento para afirmar determinadas verdades?; e) que posições de sujeito são estabelecidas nesse currículo?

As competências como princípio de organização curricular na BNCC

Nos últimos anos, a centralização se estabelece como um princípio de organização dos currículos. Nessa direção, uma das feições políticas dos currículos se refere à tentativa de criar estratégias universais que se estabelecem nas políticas curriculares como verdades inquestionáveis. Neste artigo, atentamos para os mecanismos políticos que buscam mobilizar práticas pedagógicas de forma centralizada e que acabam encaminhando a constituição de um discurso curricular nacional de caráter homogeneizador e que tenta barrar a proliferação das diferenças.

O fortalecimento do caráter centralizador dos currículos em muitos casos se configura como um exercício de poder sobre o cotidiano escolar na medida em que mobiliza demandas que buscam impor um impossível cumprimento pleno das propostas curriculares produzidas externamente às escolas. Nesse sentido, como apontado por Rodrigues (2016), as avaliações em larga escala, as políticas de remunerações variadas vinculadas, dentre outros critérios, à performance dos estudantes em avaliações, bem como a produção de materiais didáticos padronizados são formas de tentar efetivar esse caráter centralizador. Porém, como todo



exercício de poder pressupõe resistência (FOUCAULT, 1999), entendemos que o cotidiano escolar cria brechas que possibilitam outros modos de existir nos currículos.

Todavia, as políticas curriculares oficiais, de modo geral, e a BNCC, de modo específico, procuram afirmar-se como uma verdade única para a produção dos currículos. Nessa direção, o acionamento do signifiicante *competências* na Base se configura como uma estratégia de poder para fechar os sentidos do que se entende por educação, ensino e conhecimento. Sobre este aspecto, a versão homologada da BNCC afirma que

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez *competências gerais*, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, *competência é definida como a mobilização de conhecimentos* (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. *Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”* (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p.8, grifos nossos)

O exercício de definir o que se entende como competência se caracteriza como uma tentativa de fixar sentidos no documento curricular. Para fazer essa fixação, as competências são vinculadas a propostas curriculares presentes em outros documentos e países, o que pretende dar um caráter de legitimidade ao documento. A escolha por essa forma de organização curricular em detrimento de outras não é neutra, mas se caracteriza como o resultado de um conjunto complexo de disputas que se estabelecem no campo da educação. Macedo (2019, p. 49) argumenta que:

Ao optar por usar o conceito de competência como articulador da BNCC, o MEC/ CNE se refere ‘à OCDE extensivamente como fonte de conhecimento, visando tanto à validação quanto à legitimação’ (MAUSETHAGEN, 2013:165) de suas políticas, como ocorre em diversos outros países. A definição de competência da BNCC, reproduzida no material destinado aos docentes (nas páginas do MEC e do Movimento pela Base), guarda aproximações com as propostas da Organização: “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho”.

No contexto da BNCC, o conceito de competência adquire status de verdadeiro ao recorrer a certas autoridades internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nas relações de poder-saber da atualidade, as autoridades têm significativa importância, pois “cumprem a função no discurso de fazer diversas tentativas para agir sobre as ações dos outros, em nome de objetivos ligados à prosperidade nacional, produtividade, felicidade” (PARÁISO, 2007, p. 187). Para se afirmar, “a autoridade depende de uma presunção de saber positivo, de sabedoria e virtude, de experiência e julgamento prático” (ROSE, 2001, p. 39). Recorre-se, na BNCC, à autoridade vinculada



aos organismos internacionais, particularmente a OCDE, que opera com a ideia de desenvolvimento econômico. Assim, ao acionar os ditos dessa Organização para justificar o modo de compreender a competência, a BNCC procura estabelecer-se como um currículo capaz de promover desenvolvimento econômico.

Justamente por seu viés economicista, o conceito de competência que se pretende afirmar como verdadeiro para a construção de currículos inspirados na BNCC busca significar o conhecimento como um processo de coisificação, o conhecimento como algo que se transpõe e não como algo a ser construído. Esta percepção de conhecimento não se inaugura com a BNCC, e atravessa boa parte dos documentos curriculares produzidos no Brasil nas últimas duas décadas. Sobre esta questão, Macedo (2013, p. 727) aponta que:

[...] uma parte considerável dessa teoria toma o conhecimento como categoria central – não o conhecimento como prática de significação, mas como coisa, como produto sócio-histórico que, uma vez selecionado, passa a fazer parte do currículo. Esse movimento tem implicações para a própria definição de educação escolar que acaba subsumida à ideia de ensino.

Subsumir a ideia de educação ao ensino, tal como se apresenta como tendência de deslizamento (MACEDO, 2013), direciona a uma forma de concepção do currículo centrada no pragmatismo do conteudismo. A apropriação entre determinadas significações orbitantes em torno de uma ideia de competências e as políticas curriculares não é algo recentemente inaugurado. Dias (2003) aponta que esta aproximação se desenvolve desde:

o uso desse conceito nos anos 1920 com os teóricos da eficiência social (BOBBITT e CHARTERS), que já se utilizavam dele para a formação profissional na qual se pretendia atribuir finalidades mais funcionais e utilitárias para o futuro exercício profissional (LOPES, 2001; MACEDO, 2002). Nesses modelos curriculares da eficiência social, buscavam associar as disciplinas acadêmicas tradicionais de diversos campos do conhecimento com estratégias que visavam desenvolver no estudante a capacidade de resolver problemas ligados ao dia-a-dia. (p.5)

Os argumentos de Dias (2003) e Macedo (2015) se colocados frente à proposta de definição de competência presente no documento homologado da BNCC permitem a problematização da política curricular hipertrofiada por um apelo a um ensino tecnicista. Tal como aponta Dias (2003), busca-se embutir no processo de significação do significante competência a finalidade de desenvolvimento de funcionalidades e de comportamentos subjugados ao mundo do trabalho.

Macedo (2013) argumenta que não só a BNCC, mas documentos curriculares pretéritos à ela, são permeados pela organização de componentes a partir da noção de competências e que estas propostas tendem a assumir que o ensino é a atribuição primordial da escola (MACEDO, 2013). Nesse sentido, é produtivo pensar nas competências como um procedimento de poder para estancar os significados acerca do que seja a escola, reduzindo-a à função de ensino. Como afirma Foucault (1996, p. 2) “em toda a sociedade a produção do



discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e distribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos”. Essa busca por organizar uma cadeia de significações restritas em que se protagonizam as ideias de conteúdo, comportamentos e operacionalidades é uma tentativa de apagamento de uma concepção de educação centrada no conhecimento construído.

Nessa direção, se torna mais recorrente nas produções curriculares contemporâneas uma predominância do ensino, o que leva a um vínculo mais direto e hipertrofiado no conteúdo como fator determinante para o ensino-aprendizagem. Tomar o conhecimento como coisa implica, então, em definir o conteúdo como central em detrimento de outros aspectos que poderiam ser acionados na produção curricular. Todavia, há outros sentidos acerca do conhecimento e da escola que poderiam ser acionados nesses textos curriculares. Macedo (2013) refletindo diante de alguns desenhos de políticas curriculares baseados em determinadas expectativas para as escolas pontua que “a escola tem um compromisso primordial com a transmissão/recriação do conhecimento, que se vincula a um projeto social mais amplo, mas apenas como ferramenta.” (2013, p.737).

A autora, ao chamar a atenção para o papel da escola em “transmitir e recriar” determinados conhecimentos, indica que as produções curriculares nesta formatação acabam apagando o papel da escola enquanto um lugar de possibilidades de construção de conhecimento. Desta dinâmica, o que focalizamos como algo importante é o que se apaga assumindo a forma (conteúdo) de maneira mais destacada em detrimento do processo (construção do conhecimento). Este direcionamento, reiteradas vezes assumido ao longo da BNCC, também chama a atenção para a negligência da política em análise em relação ao que Lopes e Macedo (2011) argumentam como um elemento excluído dos currículos – “o que acontece nas escolas” (p.33).

No âmbito da BNCC, o destaque a elementos vinculados a atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017) organiza em torno de si boa parte da política curricular. O documento afirma que:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p.13)

Destacar o significado de competências à apreensão de conteúdos e atitudes comportamentais (saber fazer) culmina na assunção de uma concepção de conhecimento subjugada ao ensino e à transposição de conteúdos. Também se demanda que o/a estudante assuma a posição de sujeito daquele que mobiliza



conteúdos previamente definidos para resolver os problemas que se apresentam. Não se trata de um/a estudante que problematize a existência desses problemas ou que crie novas soluções, mas que resolva aquilo que se apresenta, de forma eficiente, mobilizando conteúdos já prontos.

Ao avançar para o movimento/tensionamento entre educação e ensino, destacamos o significativo competência como um ponto de inflexão na política curricular da BNCC. Uma organização dupla que, de forma mais pragmática, encaminha procedimentos e conteúdos propostos e demanda um certo modo de agir por parte de docentes e discentes. Não se trata, todavia, de uma tentativa de análise de contrapor ideias dicotomizando conteúdo *versus* conhecimento, ensino *versus* educação. Trata-se de refletir sobre o fortalecimento de uma cadeia discursiva que tenta fixar uma dada ideia de competência, tomando-a como princípio normativo de organização curricular.

Macedo (2015) atenta para a impossibilidade de alcance de plenitude de qualquer discurso político, ideia com a qual corroboramos aqui. Entretanto, ela sinaliza que o estabelecimento da competência como norma de organização curricular, entre outras coisas, reduz o currículo a uma lógica em que o “eficientismo contemporâneo acaba por produzir uma listagem de comportamentos (objetivos ou competências) que expressam um saber fazer operacional” (MACEDO, 2015, p.897).

A articulação de um discurso curricular fortemente aderente à ideia de competências operacionais busca priorizar a tentativa de homogeneizar a performance dos indivíduos a uma suposta prática tanto no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem em si, quanto à gestão dos espaços escolares. Sobre esta discussão, Macedo (2015) argumenta que já na primeira versão da BNCC, havia a seguinte articulação:

(...) não me parece irrelevante observar o quanto o documento articula demandas por performance, visíveis em sua definição – “importante instrumento de gestão” que vai “[...] deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar [...]” –, assim como em sua estrutura. Esta é composta por “princípios orientadores da BNC” (p. 8), em que são listados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, seguidos por um “documento preliminar à BNC”, cujo subtítulo é “princípios, formas de organização e conteúdo” (p. 13). (p.899)

Mais adiante, Macedo (2015, p. 899) conclui que “a concepção de currículo, apresentada em pouco mais de três páginas não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um ‘instrumento de gestão’ do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno”. A tomada de princípios gerais (competências, habilidades, conteúdo e ensino), pretensamente organizados em uma base comum e ancorados na força da normatividade busca forjar uma arquitetura política pautada na busca por controle de ações por meio da política curricular. As esferas políticas de maiores possibilidades (nacional, por exemplo) não só no contexto brasileiro como em diversos outros países, tal como aponta Macedo (2019), assumiram um discurso de busca



por qualidade a partir de produções curriculares centralizadas. Entendemos que um ponto nevrálgico na BNCC é a utilização de competências como um princípio único de organização curricular.

No âmbito da Geografia, as competências ao mesmo tempo em que buscam se apresentar como propostas compatíveis com a geografia, ao apresentar verbos que remetem a certos modos de pensar esse saber – como escalonar, distribuir, relacionar – enfatizam a dimensão comportamental do processo formativo. Nesse sentido, a Geografia se posiciona no discurso curricular como mais uma disciplina que busca dar conta do desenvolvimento destas competências. Tal como consta na versão homologada da BNCC (BRASIL, 2017), o projeto de formação dos indivíduos que encaminha a proposta curricular para a Geografia pressupõe que “a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha sentidos.” (p.359). Nesse espaço de significação, em diversos momentos emerge na BNCC elementos que articulam a Geografia com uma preocupação com a compreensão de identidades. Os processos encaminhados nesta direção pressupõem algum nível de homogeneidade estável acerca de uma identidade nacional anteposta, como mostraremos no tópico a seguir.

Geografias em disputas? Diálogos com o campo e tensionamentos

A Geografia se configura como uma ciência do dizer e pensar o espaço que mais se produz na crise do que sofre com ela. Trata-se de uma ciência que se desenvolve em um ambiente de “mal-estar” e que no âmbito da escola mobiliza inúmeras indagações. Entre essas questões, vamos atentar às propostas por Brabant (2012, p. 12) buscando refletir sobre:

Há elementos constitutivos do discurso da Geografia escolar que permitem explicar esta contradição evidente entre os objetos declarados e a realidade de uma disciplina desligada de toda sua preocupação concreta? E de forma mais objetiva o que interessa pro autor é “Quais são as causas do mal-estar congênito da geografia na escola?”

Mais adiante o autor, como via de pensar nestas reflexões, constrói uma argumentação ligada às questões de mal-estar congênito, que particularmente nos interessa muito. Brabant (2012) argumenta:

Sustentada durante muito tempo pela ideologia do nacional e colonial, a geografia escolar sofre o contragolpe da emancipação das colônias, na hora em que as estruturas nacionais se inserem nas relações de dependência e se diluem em espaços mais vastos. Ideologicamente útil na afirmação de nação e para a reprodução da consciência de uma identidade comum, a geografia se acha confrontada a discursos “supranacionais”. Isto ocorre, no caso da França, a sua inserção no conjunto europeu e sua situação no quadro de hegemonia imperialista norte-americana. A questão que se coloca, então, é a de saber se a adequação dos discursos nacionalista e geográfico não foi senão conjuntural e em que medida a crise da geografia está ligada à da nação.” (p.22. grifos meus)



Ao destacar a relação constitutiva entre “adequação dos discursos nacionalistas e geográficos” bem como a relação da Geografia com “ideologias do nacional”, Brabant (2012) oportuniza um caminho de diálogo diante o questionamento “Para onde vai o ensino de Geografia?” O que buscamos organizar é uma possibilidade de resposta frente a esta pergunta centrada na interpelação entre diferentes discursos – disciplinares e curriculares – da Geografia na BNCC.

Destacamos, portanto, o vínculo direto que se reitera na textualização do documento curricular entre a proposta para a Geografia e conjecturas identitárias fechadas e supostamente quantificáveis e identificáveis sobre um algo nacional. Recuperando o argumento de Brabant (2012), em que o autor ratifica a Geografia como a ciência de pensar e dizer metodologicamente o espaço, a ênfase em questões identitárias no discurso geográfico proposto na BNCC em diferentes momentos assume a possibilidade de estancamento relacional entre práticas de identificação, espacialidade e cultura.

A assunção da possibilidade de delimitação/vinculação entre uma identidade uníssona e alguma dinâmica espacial se estabelece como uma inflexão substancial na política curricular. Na BNCC (BRASIL, 2017, p. 369), a textualização indica que “(...) essas aprendizagens servem de base para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam o reconhecimento e a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais.” Destacamos este trecho, sobretudo, com o interesse em pontuar a premissa de que há aprendizagens basilares capazes de fazer um indivíduo reconhecer e potencializar identidades.

Entendemos que chamar a atenção para esta métrica se configura como um movimento atento à dinâmica presente na BNCC de disputas entre determinadas demandas mais gerais presentes na política curricular (desenvolvimento de habilidades e competências) com o campo disciplinar da Geografia. Importa neste texto focalizar a tensão entre a tentativa de fixação de sentidos em torno de um ideário de identidade nacional e discursos disciplinares e epistêmicos vinculados à Geografia. Destacamos que existem elementos de uma disputa de poder por significação no currículo e na Geografia no contexto da BNCC. Esta se constitui em razão de um discurso curricular mobilizado em premissas universalizantes, tais como a assunção de identidades apriorísticas e enclausuradas em um fechamento - uma dimensão do nacional e do comum.

Na esteira destas disputas, lançamos mão do diálogo com partícipes da comunidade disciplinar da Geografia para discutir o que eles vêm significando como importante para o campo do ensino, tensionando com o que o discurso político textualizado nos documentos da BNCC propõe para a escolarização dos anos finais do ensino fundamental.



Estudos contemporâneos no campo, em destaque os de Lana Cavalcanti (2013) e Ruy Moreira (2013) versam sobre alternativas pedagógicas vinculadas ao que deve ser produzido em nível de sentidos e percepção crítica do espaço. Trata-se de uma discussão que tem por objetivo vincular as problemáticas específicas da ciência, questões macrodinâmicas da sociedade com as possibilidades e limitações de uma Geografia produzida na escola.

Ao pensar no movimento de aproximação e análise entre integrantes da comunidade disciplinar e um discurso curricular, o que buscamos é a problematização de determinados significantes, tais como nação e nacional e seus reverberes na Geografia. A discussão acerca do que é, para que é e quais são as finalidades da ciência geográfica atravessam o debate do campo disciplinar e mobilizam esforços de muitos autores. Ruy Moreira (1999, 2013, 2015) apresenta uma forte preocupação na discussão das estruturas dos métodos de ensino em Geografia bem como uma proposta de organização de uma forma de pensar em Geografia. Moreira (2013) aponta que: “A relação homem-meio é o eixo epistemológico da Geografia. Todavia, para adquirir uma feição geográfica, a relação homem-meio deve estruturar-se na forma combinada de paisagem, território e do espaço.” (p. 116). Com esta argumentação, o autor atribui aos conceitos de paisagem, território e espaço o assentamento da constituição das análises geográficas. É, portanto, a partir destas três categorias – com primazia acentuada do espaço - que a Geografia forja suas feições mais identificáveis e encaminha processos e as ações pedagógicas em seu favor.

Lana Cavalcanti (2013), Sonia Castelar (2013) e Marcelo Pereira (2011) são autores que se preocupam em problematizar o processo de escolarização como um catalizador do “*olhar geográfico*” sobre os fenômenos sociais derivados da relação sociedade e natureza. Neste ponto, reforça-se a preocupação em marcar uma identidade para a Geografia escolar, contudo, se amplia a discussão acerca das especificidades do desenvolvimento da Geografia na escola. Lana Cavalcanti (2013) argumenta que:

(...) reafirma-se a convicção de que a tarefa do ensino de geografia é de ajudar os alunos a desenvolver o olhar geográfico sobre a cidade, seja sobre outras espacialidades, aprendendo a construir explicações para a espacialidade que é vista empiricamente, que é vivida cotidianamente por eles. Os conceitos geográficos, que perpassam os conteúdos escolares que se veiculam a geografia, são instrumentos para compor esse olhar.” (p.89)

Desenvolver um olhar geográfico a partir de conceitos é, portanto, um objetivo da Geografia escolar que embora, repouse na objetividade, projeta subjetividade no olhar individual. Não se trata de uma disciplina que busca o pragmatismo do desenvolvimento de competências. A partir do diálogo com estes autores, é possível perceber que existe um discurso acerca da produção da Geografia dentro do processo de escolarização em que se desenha uma arquitetura forjada no rigor conceitual e na subjetividade.



Pensar nesta subjetividade implica em dialogar com autores do campo do ensino da Geografia pontuando a preocupação destes com a interface entre demandas sociais diversas atribuídas às escolas e a marcação de uma identidade geográfica escolar. Acerca desta interface, Cavalcanti (2014), argumenta:

Se a geografia é entendida como uma maneira de olhar o mundo, pode-se tomar a metáfora da viagem e afirmar que a geografia é uma viagem e que todos os que aprendem podem fazer viagem, podem ser viajantes (Baikky et al. 2009). Assim, aqueles que se apropriam da geografia, no caso, os alunos podem realizar esta “viagem geográfica”. Ela nos leva a outros lugares e, na qualidade de disciplina escolar, ela tem o sentido de, com a ajuda do professor, como seu guia, tem o papel de ajudar ao aluno a se interrogar sobre os diferentes lugares que existem, para buscar com esse conhecimento uma maior compreensão do mundo, e assim conseguir uma maior apreensão de si mesmos – buscando superar contradições entre o eu interior e o exterior, em interação constante com a natureza e sociedade (...) (p. 90)

A confluência dos argumentos de Lana Cavalcanti e Ruy Moreira possibilitam pensar a Geografia escolar no deslizamento entre legitimação científica e as possibilidades dos alunos produzirem leituras do mundo e de si mesmos na subjetividade. O professor Marcelo Garrido Pereira (2013) argumenta que a prática educativa é uma atividade humana que prepara os indivíduos de uma sociedade para que participem de modo ativo na sociedade. Na especificidade da Geografia, o grande objeto “espaço” deve ser abordado na escola, segundo Pereira (2013) com a finalidade de desenvolver um entendimento sobre as condições espaciais em vínculo com a vida em sociedade.

É a partir desta finalidade que Pereira (2013) (re)apresenta a preocupação da operação conceitual na Geografia escolar e a subjetividade do desenvolvimento de um olhar geográfico. Para este autor, o diálogo com Lefebvre (1991), Harvey (1998) e Fraser e Honneth (2006) permite escalonar as experiências espaciais no fluxo dos conceitos na empiria. Há, portanto, a possibilidade de se desenvolver processualmente na Geografia escolar níveis diferentes de produção da experiência espacial – espaço concebido, espaço percebido e espaço vivido.[2]

Helena Calai (2005) também reticente ao processo de instrumentalização do ensino de Geografia, indica que é fundamental considerar a necessidade de consolidação de um ensino centrado na construção de raciocínios geográficos sob o viés da criticidade, considerando o contexto de rápidas e intensas transformações pela qual o mundo. Argumentamos que estas reivindicações estabelecem uma contraposição com a dinâmica do ordenamento curricular da BNCC que se constitui a partir de outras propostas de habilidades e competências gerais para todas as disciplinas sem necessariamente um espaço de interseção com os saberes geográficos mais específicos. Há, portanto, de se considerar que a métrica de habilidades e competências presentes na BNCC entra em conflito com excertos do discurso acadêmico da geografia.

Não cabe neste trabalho debruçar-se sobre um aprofundamento de cada uma destas significações espaciais, no entanto, lançar mão desta reflexão é uma alternativa dentro da discussão encarada por parte da



comunidade disciplinar que trazem à tona formas de incorporar a empiria aos processos de ensino da Geografia. Importa reiterar que o espaço enquanto categorização do campo emerge como balizamento das ações pedagógicas para/no ensino de Geografia. Desta forma, o método também se ancora num mecanismo de reconhecimento de uma série de problemáticas que permitem levantar indagações o que se transforma em dispositivos de quebra cognitiva.

Entendemos que esta proposta curricular se mimetiza na órbita de um determinado ideário nacional a partir de dois eixos. Um se refere à busca por promoção de habilidades e competências pré-definidas como algo elementar para todos os discentes brasileiros e o outro recai sobre a reiteração do discurso de compreensão e diferenciação de identidades.

Esta inclinação na leitura produz uma série de sentidos na/para a proposta de Geografia no ensino fundamental. Estes sentidos perpassam uma busca de definição de uma identidade outra (diferente das mais proeminentes da comunidade disciplinar) para a geografia pautada na tentativa de fechar sentidos,, limitando aos aspectos individuais (seu lugar no mundo) e de uma perspectiva liberal de cidadania, o que se percebe na textualização do discurso curricular. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. (BRASIL, 2017. p.362.)

A construção de uma identidade torna-se uma pauta central no trato da Geografia escolar assumido na BNCC. Os grifos no supracitado são partes de argumentações que ao mesmo tempo buscam definir os objetivos mais gerais da Geografia na BNCC e reiteram a preocupação com uma formatação de um ideário identitário.

O vínculo entre a promoção de competências pré-determinadas e pautas identitárias endossam o argumento presente na BNCC de que “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (BRASIL, 2017, p.8). Na especificidade da proposta para a Geografia, as competências específicas para a componente curricular se apresentam como formatação de uma disciplina que:

(...) estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das *competências* gerais previstas na BNCC. Para dar conta desse desafio, o componente Geografia da BNCC foi dividido em cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das *habilidades*. (BRASIL, 2017, p.361. *grifos nossos*)

A relação entre aprendizagens essenciais, foco nas habilidades e competências e, como desdobramento disso, uma proposta de Geografia escolar potencializou o desequilíbrio. Um maior peso para dinâmicas comportamentais (habilidades e competências) em detrimento do apagamento de outras feições inerentes à



ciência geográfica tais como as reivindicadas anteriormente por Moreira (2003), Cavalcanti (2014) e Pereira (2013).

Um efeito desse desequilíbrio se configura no próprio entendimento acerca do que seriam estas habilidades. Como já discutido em seção anterior, as habilidades e competências estabelecidas como princípios de organização curricular hegemônicos na BNCC focaliza valências comportamentais e performance produtiva dos indivíduos em formação[MCS3] .

Entendemos que a BNCC ao se assentar na busca por promoção de competências como princípio geral de organização curricular estabelece esta dinâmica de forma sobreposta a qualquer outra. Na textualização do discurso curricular em análise, a Geografia se estabelece como uma oportunidade de compreender o mundo em que se vive e, para tal objetivo, a BNCC também lança mão das categorias analíticas caras à Geografia, tal como a paisagem.

No entanto, é necessário destacar que em grande parte da textualização deste currículo, a Geografia é assumida em uma perspectiva de leitura e compreensão descritiva não como um campo de análise crítica, tal como a ciência geográfica é evocada em grande parte da esfera acadêmica, tal como evidenciado em Straforini (2013), Rocha (2007) e Massey (2013). Neste sentido, destacamos que de uma totalidade de 61 habilidades propostas para serem desenvolvidas ao longo dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2017), 18 destas (aproximadamente 30%) propõem operações substancialmente descritivas (identificar, caracterizar, medir e comparar[MCS4]).

As outras habilidades que compõem o conjunto para o segmento de ensino em foco, por mais que não se desenvolvam em uma métrica diretamente descritiva, por vezes incorrem neste formato ao proporem a análise de características e não a análise dos processos de constituição e formação espacial. Sobre este direcionamento, destacamos as seguintes habilidades para a Geografia referentes ao oitavo ano do ensino fundamental:

(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.

(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros). (BRASIL, 2017. p. 391)



Ao longo do texto que expõe como a Geografia é tratada na BNCC, há uma referência em relação a princípios de raciocínio geográficos em que apenas os princípios descritivos - que são importantes, mas não esgotam em si - são postos em cena. Apenas as idéias de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem não dialogam com os argumentos trazidos no início desta seção. Esta negligência ocorre uma vez que estes princípios de raciocínio geográficos conferem a categoria paisagem uma primazia de destaque excessivo em relação ao espaço que ao mesmo tempo se configura como categoria e objeto central.

Na confluência dos argumentos e análises apresentadas, a relação entre a arquitetura de um currículo nacional, dinamizado por uma noção de competências restrita e estabelecendo-a como princípio de organização curricular, produz sentidos para/na Geografia. A premissa de uma estabilidade sobre o significado nação sobre o currículo projeta-se sobre a Geografia escolar e neste novo contexto de produção e ressignificação dos saberes e sentidos geográficos novas discursividades são colocadas em jogo, novas disputas de poder se performam. Argumentamos que o desenvolvimento de competências e habilidades se estabeleceu como o princípio mais proeminente de organização da BNCC, sobrepondo-se, inclusive às disciplinas.

Considerações finais

Buscamos focalizar na pesquisa elementos presentes na proposta da BNCC para a Geografia. Ao destacarmos a ideia de competências, procuramos mostrar que essa formatação favorece a um encaminhamento do ensino de Geografia operante sob uma ótica do espaço essencializado e uma Geografia Nacional. Canalizamos as percepções acerca das estratégias discursivas presentes na política curricular, objetivando pensar nos sentidos produzidos para a Geografia da BNCC em articulação com uma tentativa de fixar/endossar um projeto formativo nacional.

Neste sentido o trabalho discute a compatibilidade entre um projeto de formação homogêneo (não democrático), a pretensão desta homogeneização de alcance em nível nacional e a abordagem geográfica centrada no atendimento de demandas não relacionadas diretamente com a Geografia. A preocupação com a formação geral centrada no desenvolvimento de habilidades e competências busca se assentar em um entendimento sobre o que é e como se constitui o espaço (objeto central da ciência geográfica) de forma aligeirada, linear e essencializada.

O que buscamos no desenvolvimento deste estudo foi pensar e produzir para/no campo da Geografia, do ensino de Geografia e das políticas curriculares de Geografia. Buscamos encampar esse exercício reiterando sempre que esta como toda luta discursiva é uma trama de poder e tentativas de hegemonização de sentidos.



Referências

- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005
- BALL, Stephen J. Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. p.270
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005
- BHABHA, Homi K. O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses (textos selecionados). Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília/MEC. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2018.
- BRASIL. Bases Legais dos Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2000.
- CALLAI, Helena Copetti. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: Geografia. Parecer Crítico, 2018 (disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/relatoriosepareceres)
- CARVALHO, M. D. de. Geographia do Brasil. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.
- CASTELLAR, S. M. V.. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. In: *Cadernos Cedes*. (Org.). Educação Geográfica e as teorias de Aprendizagens. 6ed.Campinas:, 2005, v. 25, p. 129-272.
- CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia: Conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Souza (org). Temas da Geografia na escola básica. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 1009-1032, 2016.
- COSTA, Hugo. H. C. Políticas de Currículo e Ensino de Geografia: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 2, p. 150-172, 2012c.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DIAS, Rosanne & LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. *Revista Brasileira de Ciência Política*, no9. Brasília, setembro - dezembro de 2003, pp. 205-228.
- FOUCAULT, Michel **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2006a.
- FRANGELLA, R. C. P. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educ. rev.*[online]. 2016, vol.32, n.2, pp.69-90
- FRANGELLA, Rita de Cássia. Currículo, infância e alfabetização para além dos determinismos. In: FRANGELLA, Rita de Cássia (org.). **Políticas curriculares, alfabetização e infância: por outras paragens**. Curitiba: CRV, 2021c, p. 47-60.
- FRANGELA, R.C.P; CARVALHO, Ana Paula; AXER, Bonnie. As Redes de Políticas e a Teoria do Discurso: Potências Teórico-Epistemológicas para Leitura do Movimento Político-Educacional na Contemporaneidade. *Revista educação e cultura contemporânea*, vol.16. nº46 – 2019



- HAESBAERT, Rogério. 1994. O mito da desterritorialização e as “regiões-rede”. Anais do V Congresso Brasileiro de Geografia. Curitiba: AGB, pp. 206-214.
- HAESBAERT, Rogério 1997. Des-territorialização e Identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste. Niterói: EdUFF.
- HAESBAERT, Rogério 2001a. Da desterritorialização à multiterritorialidade. Anais do IX Encontro
- HAESBAERT, Rogério 2014. Viver no Limite. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- LEFEBVRE Henri, La production de l’espace, Paris, Ed anthropos, 1974.
- LEFEBVRE Henri, A vida cotidiana no mundo moderno, São Paulo, Ed. Ática, 1980.
- LEFEBVRE Henri, O direito à cidade, São Paulo, Ed. Moraes, 1991. LEFEBVRE Henri, Lógica formal, lógica dialética, Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1995.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas, v. 39, p. 7-23, 2013.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais; 2006. MAINARDES, Jefferson – Análise de políticas educacionais: Breves considerações teórico-metodológicas, Itajaí, 2009. Revista Contrapontos – Volume 9 nº1 – pp. 4 – 16, Jan/Abr
- MASSEY, D. 1981. Regionalismo: alguns problemas atuais. Espaço & Debates, ano 1, n. 4.
- MASSEY, D 1984. Spatial Divisions of Labour: social structures and the Geography of Production. Basingstoke : Macmillan. (2a. edição em 1995)
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educ. rev.* [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.45-68
- MACEDO, Elizabeth. Educação em Revista. Belo Horizonte |v.32 |n.02 |p. 13-17|Abril-Junho 2016
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escolar não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. Currículo sem Fronteiras, v.17, p.539 - 554, 2017a.
- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. Educação & Sociedade, v. 38, p. 507-524, 2017b.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Educação em Revista, v. 32, p. 45-68, 2016.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. Educação e sociedade, v. 36, p. 891-908, 2015.
- MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação na política. Revista Brasileira de Ciência Política, no9. Brasília, setembro - dezembro de 2012, pp. 205-228.
- MILLER, J. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2043 - 2063 out./dez. 2014.
- MOREIRA, Ruy. Pensar e ser em Geografia. São Paulo: Contexto, 2013.
- PAIVA, Edil; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro (Org.). Políticas de Currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 241-269.



OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (org). Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo: Contexto, 2012

ROCHA, A.A. Questionando o questionário: uma análise do currículo e sentidos de Geografia no ENEM. Tese (Doutorado em Educação). 323 f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, A.A. O que Dooren diria sobre nós? Um ensaio sobre a pedagogia da esperança in. GEOgraphia Niterói, Universidade Federal Fluminense ISSN 15177793 (eletrônico) Vol.19, No40, 2017: mai./ago

RODRIGUES, Phelipe Florez. Um currículo mínimo e os professores de Geografia: Perspectivas docentes para uma política de currículo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

ROCHA, A.A. COSTA, Hugo Heleno Camilo. O Currículo Mínimo de Geografia da SEEDUC - RJ: perspectivas docentes e a produção de políticas de currículo. In: 2015. La Havana. Memórias. La Habana: Distribuidora Nacional ICAIC, 2015. v. 1.

SANTOS, Douglas. Sobre a Base Nacional Comum Curricular Parecer crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular – Geografia, 2018 (disponível em: basenacionalcomum.gov.mec.br/relatóriosepares)

STRAFORINI, R. Alteridade e práticas cotidianas e curriculares no ensino de geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MARIN, Alda Junqueira;

VLACH, Vânia. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM – BNCC: notas preliminares, 2018. (disponível em: basenacionalcomum.gov.mec.br/relatóriosepares)