

BNCC para a geografia: disputas por uma geografia nacional?

Phelipe Florez Rodrigues¹ 

Hugo Heleno Camilo Costa² 

Resumo

Este artigo visa abordar as intercessões discursivas dinamizadas na relação entre a BNCC e a geografia focalizando o ensino fundamental. Abordando documentos oficiais – a matriz curricular normatizada e pareceres técnicos produzidos por sujeitos da comunidade disciplinar –, discutiremos como as ideias de competências e currículo nacional produziram efeitos para/na geografia. Para isto, dialogaremos com estudos curriculares de Lopes e Macedo, objetivando discutir o currículo como discurso político. Na geografia, busca-se problematizar a discursividade produzida no contexto da BNCC tensionando o discurso curricular e a análise dos pareceres técnicos a partir dos estudos de Ernesto Laclau. Pontuamos que as tentativas de responsividade acerca dos nomes nacional e competências jamais chegarão a respostas plenas sobre os questionamentos dinamizados nas escolas, espaços políticos que forjam a pluralidade do Brasil.

Palavras-chave: Geografia; Currículo; Discurso; BNCC.

Abstract

BNCC for geography: disputes for a national geography?

This article aims to analyze the discursive intersections dynamized in the relationship between the BNCC and geography focusing on elementary education. Approaching official documents - the standardized curricular matrix and technical opinions produced by subjects from the disciplinary community, we will discuss how the ideas of competences and the national curriculum produced effects for/in geography. For this, we will dialogue with curricular studies by Lopes and Macedo, aiming to discuss the curriculum as a political discourse. In Geography, we seek to problematize the discursiveness produced in the context of the BNCC, tensioning the curricular discourse and the analysis of technical opinions based on the studies of Ernesto Laclau. We point out that attempts at responsiveness about national names and competences will never reach full answers about the questions raised in schools, political spaces that forge the plurality of Brazil.

Keywords: Geography; Curriculum; Discourse; BNCC.

Resumen

BNCC para la geografía: ¿disputas por una geografía nacional?

Este artículo tiene como objetivo analizar las intersecciones discursivas dinamizadas en la relación entre la BNCC y la geografía centrándose en la educación básica. Abordando los documentos

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Duque de Caxias, RJ, Brasil.

oficiais - la matriz curricular estandarizada y las opiniones técnicas producidas por sujetos de la comunidad disciplinaria, discutiremos cómo las ideas de competencias y currículo nacional produjeron efectos para/en la geografía. Para ello, dialogaremos con los estudios curriculares de Lopes y Macedo, con el objetivo de discutir el currículo como discurso político. En Geografía, buscamos problematizar la discursividad producida en el contexto de la BNCC, tensionando el discurso curricular y el análisis de opiniones técnicas a partir de los estudios de Ernesto Laclau. Señalamos que los intentos de receptividad sobre nombres y competencias nacionales nunca alcanzarán respuestas completas sobre las preguntas planteadas en las escuelas, espacios políticos que forjan la pluralidad de Brasil.

Palabras clave: Geografía; Currículum; Discurso; BNCC.

Situando a questão

Neste texto, focalizamos uma abordagem entre os campos dos estudos curriculares e da geografia para pensar a produção de políticas públicas de currículo nacionais. Desenvolvemos uma abordagem discursivista, em muito influenciada pelo pensamento de Laclau (2011), para quem toda a produção política acontece através da linguagem. Com esta perspectiva, pensamos a luta política como mobilizada em prol da hegemonização de nomes, termos, significações de distintas formas de identificação. Dialogamos, para isto, com Costa (2020, p. 2), para quem no campo da “educação em geografia, raciocínio geográfico, sujeito, futuro, conhecimento, por exemplo, são nomes sobre os quais embatemos buscando privilegiar determinada agenda”. Interessamos, aqui, atentar para a preponderância de determinadas agendas no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua proposta para a geografia.

Neste sentido, pontuamos três elementos importantes que atravessam a BNCC nesta interpretação. O primeiro é a concepção de competência como princípio de organização curricular, que estaria envolvida em uma expectativa de construção de um projeto nacional de geografia a ser ensinada nas escolas. Ao assumir essa perspectiva, entendemos que o fortalecimento deste discurso constitui hibridismos na relação com demandas disciplinares (Rodrigues, 2016; Lopes, 2004) Esta dinâmica se estabelece como norte da proposta e forja, em grande medida, a busca por uma organização que, tal como discutido por Lopes (2008) e Costa e Lopes (2016), tende a se opor às lógicas das disciplinas sem, contudo, abandoná-las.

Os outros dois elementos que importam para o desenvolvimento desta discussão são: a noção de espaço, que tende a ser suposto como algo dotado de uma substância pura e acessível, e um senso de projeto nacional para a geografia escolar. Entendemos que estas duas noções tendem a operar a premissa da possibilidade realística, concreta,

em que se tornaria possível o acesso a uma essência do conhecimento. Concordando com Laclau (2011, p. 81), questionamos esta possibilidade buscando questionar a afirmação de “um vínculo essencial entre a noção obsoleta de um fundamento da história e da sociedade e de conteúdos concretos, que a partir do iluminismo tem cumprido esse papel de fundamento”.

Atentamos, portanto, para a noção de espaço assumida e operada na BNCC como algo da ordem do concreto e que seria desenvolvido linearmente na esteira de uma temporalidade supostamente estável e encadeada de forma unidirecional. A formatação em que se desenvolve a proposta da BNCC para a geografia lança mão dos argumentos de uma aprendizagem essencial, comum a todos, como pauta democrática. Argumentamos, nesse sentido, que se busca forjar a organização do currículo a partir do desenvolvimento de determinadas “valências” comportamentais (habilidades e competências) e desenvolver esta dinâmica em um projeto nacional. Pensamos que tal proposta tende a constituir constrangimentos sobre outras oportunidades de produção nas experiências curriculares na relação com a geografia.

Desta forma, destacaremos como esta perspectiva de organização curricular supõe ser viável um projeto nacional, na tentativa de estabilizar aprendizagens essenciais para estudantes de todo o Brasil e, assim sendo, a viabilidade de um direito de aprendizagem restrito.

A BNCC e a comunidade disciplinar da geografia

Em Costa, Rodrigues e Stribel (2019), Rodrigues (2016) e Rodrigues e Costa (2022), é argumentado que diversas contribuições da comunidade disciplinar, que perpassam um extenso arco teórico, foram negligenciadas na BNCC, que priorizou proposta curricular em favor de uma abordagem geográfica viável ao desenvolvimento de competências e habilidades. Os sentidos articulados na geografia no contexto da BNCC projetam uma agenda formativa geral. Desta forma, entendemos que pensar nesta produção de sentidos de geografia na proposta curricular em discussão é também lançar um convite à abordagem a uma ideia de formação de um suposto sujeito nacional a ser constituído por uma geografia da BNCC.

Compreendida como ciência do espaço, a geografia e seu repertório conceitual, em diversos contextos, foi engendrada nesse tipo de agenda (Ribeiro, 2014). A busca pela elaboração da feição material mimetizada deste discurso se estabelece tanto no

balizamento espacial de algo nacional como em pautas identitárias. No que se refere à tentativa de representação de um “nacional”, os estudos sobre territórios, demarcação de fronteiras e as representações gráficas destas relações de poder podem dar algum sentido a esta empreitada. Sobre isso, Vergara argumenta:

[nos] debates sobre a nação, o território é um ponto central por ser o lugar onde a nacionalidade se espraia. Desta forma, a carta nacional é a imagem gráfica desse espaço. O mapa não inventaria o sentido do espaço, mas produziria uma forma – perceptiva, conceitual, técnica – que acabaria por parecer indissociável da própria espacialidade (2010, p. 49).

A argumentação de Vergara (2010) vincula-se a outro contexto da história do Brasil, qual seja o do Brasil imperial recém-emancipado da metrópole Portugal, em que os projetos de geografia e engenharia cartográfica estavam voltados à elaboração de um projeto de nação do início do século XX. Contudo, os argumentos trazidos no supracitado são recuperações pertinentes para discutir a BNCC e a produção de uma/para uma geografia. Delgado de Carvalho (1976), em diálogo com Carl Ritter, entende que a geografia serviu em diversos momentos ao longo dos séculos XIX e XX como uma disciplina que contribuiu para uma escolarização voltada à produção de uma imagem e um senso coletivo em que se pretendia conectar simbolicamente pessoas à terra.

Para além da questão da imagem territorial, Carvalho (1976) aponta também que a geografia, enquanto ciência que se afeiçoa na escola por meio de seus variados registros, pode oferecer utilidade instrumental em favor da construção de mentalidades nacionais e regionais. Trazer estes argumentos para a abordagem da BNCC se apresenta como uma alternativa para pensar o elo estabelecido entre uma visão espacial essencializada e um projeto de elaboração de identidade nacional nesta proposta curricular. Os argumentos presentes na textualização do discurso da BNCC, tais como: “aprendizagens essenciais”, “referência nacional para a elaboração de todos os currículos”, “igualdade educacional” e “reconhecimento de identidades” são endossados na proposta curricular para a geografia.

Reiteramos que a assunção do espaço como algo da ordem do real, anteposto e submetido a transformações lineares sob o ponto de vista temporal, é o mais importante elemento desta articulação. No texto de apresentação da componente geografia na BNCC, assume-se a premissa de que “a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade” (Ministério da Educação, 2017, p. 360). Em congruência com esta abordagem, a proposta da BNCC para a geografia, que divide a disciplina

em cinco unidades temáticas “comuns ao longo do ensino fundamental, em uma progressão de habilidades” (p. 361), em seu primeiro eixo traz como proposta o seguinte encaminhamento:

Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as *noções de pertencimento e identidade* [...]. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socio-culturais. Ao tratar do conceito de espaço, *estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas*, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial) (p. 362, grifos nossos).

Chamamos atenção para dois elementos importantes na elaboração deste discurso curricular para a geografia – a ideia de “progressões de habilidades”, bem como a busca por uma noção de pertencimento e identidade e o estímulo ao desenvolvimento de relações espaciais topológicas. A articulação entre unidades temáticas e o foco na progressão de habilidades é uma estratégia presente na proposta curricular que atravessa todas as disciplinas. No caso da geografia expomos, como forma de exemplificar este encaminhamento, duas tabelas que se vinculam ao sexto ano do ensino fundamental (Figura).

Figura – Tabelas de unidades temáticas e habilidades referentes ao sexto ano do ensino fundamental.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
	Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação 2017, p. 384 – 385).

O princípio de desenvolvimento de competências e habilidades configura-se como um dos principais norteadores da organização curricular. Ao abordar a imagem acima, além de identificar as competências descritivas em maior quantidade (identificar, medir, descrever e comparar), argumentamos que a prescrição destas habilidades organizadas e separadas a partir de unidades temáticas conferem ao currículo um formato taxonômico e tipológico, aproximando-se de leituras como a de Bloom (1956). Esta concepção tecnicista (Lopes & Macedo, 2011), que estanca a organização da disciplina a partir das mesmas unidades temáticas para todo o ensino fundamental, se configura como parte de um projeto formativo nacional. A preocupação em constituir tal projeto tende a fazer sobressair uma proposta curricular com feições instrumentais e funcionalistas (Miller, 2014; Macedo, 2015).

Neste sentido, a BNCC configura-se como contraposição à parte significativa da produção do pensamento geográfico que se estabeleceu ao longo do século XX e segue negando produções atuais, constituídas em resposta aos problemas com que lidamos no campo da educação (Rocha & Aguiar, 2022). A BNCC diferencia-se de outras propostas de currículos nacionais postos em circulação no Brasil, como destaca Costa (2020), especificamente por não visar demonstrar uma articulação com o debate acadêmico-científico. Assim, interessa reiterar a oposição da BNCC à produção acumulada pela pesquisa nos campos da geografia e da Educação nas últimas décadas (Costa et al., 2019), negligenciando gramáticas importantes que atravessam tais campos e que dizem respeito a todo um conjunto de esforços e investimentos de recursos em prol da busca pela construção de respostas organizadas a problemas socialmente identificados. Fazemos referência a reivindicações tais como as geografias reflexivas, críticas e/ou atentas à diferença e à contingência.

O enfoque nas habilidades e competências instrumentais tende a sustentar a ficção por aprendizagens essenciais comuns. No entanto, colocamos sob suspeita a possibilidade deste enfoque em se articular com algumas demandas caras à comunidade disciplinar, sobretudo, aquelas associadas a perspectivas reflexivas e diferenciais.

A geografia, o Nacional e a BNCC

Pontuamos que o que mobiliza a organização curricular na geografia é uma expectativa de projeto estruturado nas unidades temáticas: o sujeito e seu lugar no

mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida. A projeção destas unidades, como eixos temáticos que atravessam todo o ensino fundamental, não representa apenas engessamentos na abordagem geográfica, mas trata de uma organização voltada à afirmação de uma política de hegemonização de sentidos restritos, que se estabelecem em favor de uma agenda formativa nacional/padrão.

Vale destacar nesta abordagem que os argumentos de aprendizagens essenciais, a demarcação de habilidades substancialmente descritivas e competências majoritariamente comportamentais, são compatibilizadas com o esvaziamento crítico, reflexivo e epistemológico de uma visão de ciência geográfica. Argumentamos que na BNCC não se propõe uma geografia pensada por nuances e demandas teóricas e metodológicas, o que sinalizaria para uma interlocução com a produção acadêmica. Consideramos que um dos objetivos da política pode ser dinamizar uma lógica que busca se relacionar com as disciplinas de forma utilitarista, reduzindo possibilidades de interação com os sentidos que as atravessam em nome de um projeto específico de sujeito. O projeto fundamental, nesse sentido, tende a ser a elaboração de uma política de formação nacional e, a partir disso, pautar as disciplinas, o que acontece na relação com elas nas escolas. Esta seria a tônica de uma conexão entre supostos saberes geográficos estáticos e a expectativa de instrumentalização destes saberes em favor de uma pauta formativa geral, nacional, padrão, que dinamizaria a produção do discurso da geografia na BNCC.

Entendemos que a organização dos saberes geográficos que mobilizam este processo hegemônico se centra em duas questões fundamentais. A primeira refere-se a quais conhecimentos geográficos importam para os estudantes alcançarem determinado objetivo de formação geral. A segunda articula-se em como a geografia pode contribuir para um projeto de formação nacional. Pensar em quais e como os saberes geográficos podem atender às demandas curriculares são questões articuladas à hegemonização de determinados conteúdos e formatos nas disciplinas. No contexto político da BNCC, vale destacar que no discurso da geografia para os anos finais do ensino fundamental, a demarcação de cinco unidades temáticas como eixos de mobilização de conteúdos, a assunção do espaço como algo dotado de uma essência e o maior destaque aos princípios descritivos de raciocínio geográfico, conferem à proposta um caráter prescritivo. Neste sentido, Guimarães (2018) argumenta:

Em primeiro lugar é possível notar que a referida base foi escrita de modo a obedecer a uma diretriz tecnicista, objetiva, breve, econômica e prática. Não há análise ou problematização sobre o conhecimento geográfico em si, pois o texto é marcado, do início ao fim, pelo prescritivismo no sentido de “aplicação”. Isso confere a ele características particulares, pois não há tempo para descidas aos “porões”, como defende Veiga Neto (2012), tampouco para pensar com certa profundidade sobre os conceitos da Geografia, sua historicidade e sua constituição epistêmica. Em decorrência do estilo de texto adotado, notamos, no documento, declarações acentuadas de princípios gerais, marcados pela superficialidade teórica. Tudo para estruturar o melhor modelo, a melhor solução para o ensino de Geografia. Segundo Veiga-Neto (2012, p. 276), quando não há tempo para descer aos porões e visitar os fundamentos nos quais se radicam as opções epistemológicas, tem-se como consequência o fato de que “poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da educação. Não se trata, é claro, de dizer que não são feitas opções ou que não há convicções (sociais, políticas, pedagógicas, metodológicas, éticas etc.)” (p. 1043-44).

Concordamos com Guimarães (2018) e consideramos não haver uma mobilização epistemológica e metodológica no âmbito da geografia na BNCC que tenha servido como um dos parâmetros para produzir uma textualização do discurso curricular da geografia na BNCC. Evidentemente, em qualquer proposta curricular prescritiva, tal como se configura a BNCC, opções são feitas, o que naturalmente se desdobra em preferências e exclusões – disputas na produção de sentidos. Contudo, o que chama atenção na política em análise é que a produção da textualização do currículo se valeu de demandas externas à geografia para forjar os parâmetros de escolhas do que se deve ensinar em nível nacional e o que não se deve. Não defendemos que esta ou aquela leitura teórica deveria ser incluída no repertório constitutivo da BNCC; não consideramos que a política seja produzida por lógicas inclusivas. Cogitamos a política, em consonância com Laclau (2011), como impulsionada por movimentos de exclusão e antagonismos. E se a produção da política implica a exclusão de determinados elementos ou projeção de elementos provisórios, isto nos leva a crer que o afastamento de agendas caras à pesquisa sugere que estas, especificamente no momento político em que foi hegemonizada BNCC, foram as diferenças/elementos expulsos da articulação, tendo sido interpretadas como inimigos a serem combatidos ou bloqueios ao desenvolvimento de um tal projeto. Neste sentido, Macedo (2014) argumenta:

Tenho entendido as políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para educação [e currículo]. Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a qualidade da educação como signifi-

cante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação. A princípio, ninguém é posto no lugar do outro por este discurso, como se pode observar nas campanhas políticas em que todos, sem exceção e independente do lugar que ocupam no espectro político, defendem uma educação de qualidade (p. 1536).

Pontuamos que a geografia que se estabelece como essencial a todos os estudantes brasileiros, tal como almeja a BNCC, tende a estar associada mais a demandas técnicas e comportamentais gerais. A tríade espaço essencializado, competências, habilidades e prescrição tecnicista, hegemonizam certo discurso geográfico. Pensar o processo de hegemonização de tais ideias abre diversas possibilidades de argumentação. A pauta nacional como discurso hegemônico e a tomada da homogeneização como medida democrática é para o que chamamos a atenção neste trabalho.

No âmbito do documento, os cinco eixos que organizam e subdividem os conteúdos pretensos ao ensino fundamental são pontos de inflexão. A geografia, portanto, subjugada a visões particulares sobre “O sujeito e o seu lugar no mundo” ou “mundo do trabalho”, mesmo sem ser capaz de controlar o que ocorre nas escolas, tende a constituir constrangimentos às práticas e perspectivas circulares na relação com a geografia em distintos contextos. O que é priorizado na proposta curricular são sentidos identitários homogêneos, uma educação comum e essencial em nível nacional. A BNCC busca produzir um discurso geográfico como meio de alcance de um de seus objetivos, que é a construção de um sujeito padrão suposto como capaz de atuar de dada maneira em determinado mundo. O subtítulo que inaugura a textualização do discurso geográfico voltado para os anos finais do ensino fundamental chama atenção neste sentido: “geografia no ensino fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” (Ministério da Educação, 2017, p. 381). O subtítulo destacado apresenta de forma resumida os critérios de organização e balizamento da geografia escolar.

No âmbito da geografia, a dinamização dos conteúdos e saberes geográficos é mobilizada a partir das unidades temáticas. Para pensar nesta formatação, o Quadro destaca a unidade temática “Natureza, ambiente e qualidade de vida” e o que a ela é associado como objetivo no âmbito da geografia na BNCC.

Quadro – Unidade temática: “Natureza, ambiente e qualidade de vida”, anos finais do ensino fundamental – BNCC.

Séries	Unidade Temática	Objetivos do Conhecimento
6º Ano	Natureza, ambiente e qualidade de Vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico
7º Ano	Natureza, ambiente e qualidade de Vida	Biodiversidade brasileira
8º Ano	Natureza, ambiente e qualidade de Vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África/Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens da América Latina
9º Ano	Natureza, ambiente e qualidade de Vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania

Fonte: Rodrigues (2016).

A interação com o Quadro indica mais uma vez que o que mobiliza a organização e a prescrição dos saberes geográficos são as unidades temáticas e, ancorado essas unidades, um conjunto de habilidades e competências. É relevante, portanto, pensar nestas unidades temáticas como eixos da geografia na BNCC e que estes eixos se configuram como proposta de encaminhamento de um discurso geográfico. A unidade temática destacada no Quadro, “Natureza, ambiente e qualidade de vida”, em si, pode apresentar elementos de articulação com diversas abordagens geográficas. Contudo, argumentamos que o atravessamento dessas unidades temáticas estabelecidas como pontos nodais para dinamizar a geografia na BNCC do ensino fundamental se relaciona de forma direta com a expectativa de desenvolvimento de habilidades e competências, além de reiterar a sobreposição de uma pauta de formação geral nacional ao que quer que seja.

Um projeto nacional, a política curricular e a geografia

Ao longo das seções anteriores buscamos destacar elementos que constituem o discurso geográfico da BNCC e que apoiam a proposição de uma formação geral nacional. O que visamos daqui por diante é discutir como a constituição de um discurso geográfico particular da BNCC delinea uma geografia no contexto de um projeto curricular nacional. A busca por normatizar uma política de formação universal em nível nacional produziu sentidos singulares à geografia. Não se trata,

portanto, de uma nova geografia nacional. Consideramos, também, que se uma via interpretativa nos conduz à compreensão de que um inimigo possível à (expectativa de) realização da BNCC pode ter sido, contextualmente, um conjunto de perspectivas articuladas à pesquisa; por outra via, o nome geografia seguiu sendo um nome importante à sustentação da BNCC como política de formação para uma suposta identidade nacional. Destacamos que, embora tenhamos focalizado momentos específicos da ampla política curricular, não desconsideramos que termos/nomes da política, em muito vinculados à geografia, também sejam disputados noutros momentos da política com vistas à hegemonização de sentidos na relação com a disciplina. Tais termos/nomes, que sinalizam para distintos momentos, e que a seguir passamos a abordar por meio de trechos de alguns pareceres de especialistas à BNCC, chamam a atenção para outras dinâmicas envolvidas na produção da política (que também consideramos igualmente produtores de novos tensionamentos).

Entre as críticas projetadas pela comunidade disciplinar da geografia à política da BNCC, destacamos o senso de que haveria uma desarticulação entre o discurso geográfico da BNCC e o que foi trazido como produções do campo científico. Na análise da BNCC, produzida pelos leitores críticos Nogueira (2016), Suertegaray (2016), Sene (2015), Couto (2016), Vlach (2016) e Callai (2019) é comumente enfatizado o incômodo com o caráter descritivo e a falta de uma articulação da proposta com o cabedal conceitual da geografia. Nesse sentido, é apontado que:

Encontramos ao longo dos objetivos desde o ensino fundamental ao médio, objetivos que indicam: Construir, pesquisar, elaborar, localizar, registrar, aplicar, ler, mapear, coletar, descrever, avaliar. Esses objetivos no documento estão indicando o como proceder, como fazer, indicando assim, procedimentos metodológicos. Sugiro que sejam revistos e retomem a dimensão dos objetivos que cuidem de indicar uma ação de aprendizagem mais compreensiva e reflexiva, conforme deseja o documento (Nogueira, 2016. p. 7).

Ponderamos que o argumento de Nogueira (2016) sinaliza para uma oposição ao caráter não reflexivo e descritivo da BNCC para geografia, seu enfoque metodologizante e intervencionista sobre práticas sob responsabilidade dos professores. Por outro lado, destacamos que a inscrição do parecer visa enfatizar o controle sobre o que deve ser feito nas escolas, como ao criticar uma suposta imprecisão da proposta quanto à orientação de ação de aprendizagem que possa levar a um currículo nacional mais compreensivo e reflexivo.

Como discutido por Costa (2020), tem sido recorrente a perspectiva crítico-reparadora entre produções intelectuais (pareceres, artigos, palestras e livros, por

exemplo) voltadas à BNCC. Nesse sentido, permaneceria resguardado o pressuposto do currículo nacional, restando a disputa pela alteração do teor da proposta de acordo com a crítica produzida: pela inclusão de determinada abordagem metodológica, teoria da aprendizagem, discussão conceitual ou tema considerado de maior importância. Compreendemos que a visão do parecer de Sene (2015), se aproxima de tal discussão, a ponderar que:

Na construção dos objetivos de aprendizagem da geografia, consideraram-se, simultaneamente, os direitos de aprendizagem que fundamentam a BNCC, as dimensões formativas, apresentadas a seguir, além de recortes espaciais de referência. [...] Não fica claro quais são esses recortes espaciais de referência. Imagino que são os conceitos que apreendem as escalas geográficas – lugar, território e região –, mas isso não foi explicitado em nenhum momento (p. 15).

Na perspectiva do parecer, salientamos a leitura de que não só a BNCC para geografia deveria ser mais prescritiva, de modo a definir quais recortes devem ser trabalhados no ensino de geografia, como deveria incorporar e/ou explicitar conceitos geográficos específicos de forma delimitar o enfoque que deve e/ou pode ser produzido nas aulas de geografia nas escolas. Em direção similar, destacamos também o parecer de Suertegaray (2016), que assinala que:

seria mais adequado, ao falar de natureza, explicar as suas diferentes concepções, aqui podendo incluir as suas variantes em relação ao conjunto de sociedades nas quais vivemos. Pensar natureza, como conceito, é mais significativo, em especial quando se deseja valorizar sociedades diferentes. O termo utilizado não humano, se não for contextualizado, revela uma generalização e abstração que não permite compreender que, hoje muito do que está inserido no dito não humano já é também humano (p. 5).

Igualmente, ao tratar do recorte espacial “O sujeito e o mundo”, o parecer de Suertegaray (2016) sinaliza para que:

Não é conceituado lugar, conceito importante, inclusive, porque nesta proposta se valoriza o espaço de vivências. Ao não se conceituar, trata-se de lugar sob duas possibilidades de compreensão: o lugar como identidade do sujeito e, em outros momentos, o lugar como espaço de coexistência sob dinâmicas e ou processos externos que o influencia. Além disso, há no texto o uso do termo lugar como sinônimo de local (p. 7).

Nessa perspectiva, o parecer reitera a defesa a maior precisão quanto ao tratamento geográfico na BNCC, como ao considerar que:

os objetivos da área, dado a diversidade de perspectivas analíticas contemporâneas, se não restringem outros componentes, restringem a Geografia. Obscurece a dimensão fundante do fazer geográfico, que se expressa nas formas da superfície da Terra, construídas pelas diferentes sociedades ao

longo do tempo e que mais contemporaneamente, sob outra perspectiva, são analisadas como a materialização de processos sociais contraditórios e conflitivos. Certamente, esta não é a Geografia na sua totalidade, mas é apenas uma possibilidade de análise. No entendimento desta avaliadora, a dimensão cultural está prevalecendo, no texto básico, sob outras possibilidades analíticas (p. 6).

No trecho acima destacamos a defesa à ampliação do repertório disciplinar de geografia na BNCC e, ao mesmo tempo, sinalizamos para a expectativa de que determinadas outras visões de geografia deveriam ser valorizadas em um cenário de tratamento lido como mínimo à disciplina na proposta. Assim, para além de um tensionamento a um suposto esvaziamento da disciplina em geral na BNCC, o parecer acena para a preponderância de uma visão específica para geografia (dimensão cultural) sobre outras consideradas importantes.

O parecer de Simielli (2017), em direção convergente ao que temos abordado aqui, também em uma perspectiva crítico-reparadora da BNCC, assevera que:

A Cartografia Geográfica está pouco definida. Embora tenhamos uma dimensão formativa “Linguagens e Mundo”, ela refere-se prioritariamente às múltiplas linguagens, o que é inicialmente positivo, mas diminui o papel das representações (mapas), trazendo prejuízos para a formação cartográfica do aluno. Neste sentido, a Cartografia Geográfica deveria ser mais explicitada e estar mais alinhada às pesquisas acadêmicas de qualidade. É fundamental, assim, não confundir o uso de desenhos na Cartografia Escolar como sendo a própria Cartografia (p. 1).

No trecho em questão, apontamos para a defesa do parecer em expandir o tratamento dado a uma linguagem em especial (cartográfica) como sendo mais importante para a educação geográfica/cartográfica nas escolas. Igualmente, opera com a pressuposição de que deveria haver abordagem mais prescritiva e alinhada com a pesquisa acadêmico-científica, que deveria orientar a produção de conhecimento nas escolas.

Argumentamos que as breves críticas supracitadas e tantas outras presentes nos textos dos pareceristas decorrem, em grande medida, de militâncias que buscam hegemonizar leituras de geografia na proposta da BNCC. Entre tais sentidos, destacamos a busca por ampliação do espaço para a geografia na política pública e as leituras cientificistas/academicistas, frequentemente supostas como formas de conhecer que deveriam nortear o que deve ser feito por professores nas escolas e o significado do que os estudantes devem aprender. Assim, ao considerar a leitura recorrente, mas negatizada, de que um currículo nacional é desejável mesmo sendo

críticável (Costa, 2020), pontuamos que um sentido hegemônico na política curricular em que se constitui a BNCC para geografia é a promoção de uma formação nacional universal e não uma proposta curricular que possa ser produzida de forma descentrada, em diálogo com comunidades escolares. Ao pontuarmos isto nos referimos tanto às intenções defendidas na afirmação da BNCC como em relação a sentidos crítico-reparadores (aqui sinalizados na abordagem a alguns pareceres) constituídos contra (o teor d) a BNCC.

Considerações finais

Para o final desta abordagem é importante reiterar que aquilo que chamamos de geografia não se encerra em uma epistemologia, como a ideia de nação não circunscreve identidades plenas. A reiteração de nomes e de significantes tais como nacional, nação, essencial, bem como a repetição de dispositivos organizacionais, como as mesmas unidades temáticas ao longo de todo o ensino fundamental, se configuram como estratégias discursivas que visam constituir uma verdade sobre o que se pode fazer na relação com a geografia nas escolas.

Entendemos que estes movimentos de reiteração e repetição são buscas por responder ou fechar sentidos como universais e essenciais, o que é impossível de ser alcançado. O encaminhamento político no qual a BNCC se engendrou em favor de uma pauta universalizante se relacionou com a geografia de forma mais utilitarista. Não se trata de afirmar que na BNCC não houve articulação com saberes geográficos, tampouco é assumir que houve a produção de uma geografia nacional específica na BNCC.

Da pretensão de um controle sobre a significação do nacional à impossibilidade de definição do que “é” “a” geografia para realizar um tal nacional, o que se potencializa são movimentos sem fundamentos, furtivos. Pensamos nestes movimentos como tensionamentos entre discursos hegemônicos no currículo e nas geografias. A tentativa de dar respostas é um elemento da política do qual não se pode fugir. Desta forma, os processos de constituição de hegemonias focalizados nas intercessões entre currículo e geografia podem sempre buscar responder o que é nacional ou nação, porém jamais chegarão a respostas plenas sobre os questionamentos feitos por e com um Brasil singular que acontece também nos contextos escolares, em que tantas coisas são produzidas.

Referências

- Bloom, B. S. (Org.). (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay.
- Callai, H. C. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: Geografia. Parecer Crítico, 2018. Recuperado em 15 de maio de 2023 de <https://base-nacionalcomum.gov.mec.br/relatoriosepareceres>)
- Carvalho, M. D. (1976). *Manual de organização social e política brasileira (OSPB)*. Brasília: Ministério da Educação.
- Costa, H. H. C. (2020). “Seríamos a política que criticamos?”: a interlocução do povo da geografia na produção da BNCC. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 10(19), 125-152. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.913>
- Costa, H. H. C., & Lopes, A. R. C. (2016). A geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. *Pró-Posições*, 27(1), 179-195. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607910>
- Costa, H. H. C., Rodrigues, P. F., & Stribel, G. P. (2019). Teoria curricular e a geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 9(17), 86-108. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v9i17.578>
- Couto, M. A. C. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: Geografia. Parecer Crítico, 2016. Recuperado em 15 de maio de 2023 de <https://basenacionalcomum.gov.mec.br/relatoriosepareceres>)
- Guimarães, I. V. Ensinar e aprender geografia na Base nacional comum curricular. *Ensino Em Re-Vista*, 25(n. Especial), 1036-1055, 2018
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira De Educação*, (26), 109–118. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>
- Lopes, A. (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Lopes, A & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. 1 Edição. Ed. Cortez. São Paulo - SP

- Macedo, E. (2014). Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 1530-55.
- Macedo, E. (2015). Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, 36, 891-908.
- Miller, J. (2014). Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *e-Curriculum*, 12(3), 2043-63 out./dez.
- Ministério da Educação. (2017). *Base nacional comum curricular*. Brasília: o autor. Recuperado em 28 de junho de 2023 de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Nogueira, A. R. B. (2016). *Componente curricular geografia e a base nacional comum curricular*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 15 de maio de 2023 de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Amelia_Regina_Batista_Nogueira.pdf
- Rocha, A. A. C. N., & Aguiar, L. B. (2022). Por que traímos o espaço geográfico? Notas para uma conversa curricular. *Revista Geoaraguaia*, 12, 6-23.
- Rodrigues, P. F. (2016). *Um currículo mínimo e os professores de Geografia: perspectivas docentes para uma política de currículo* (Dissertação Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Rodrigues, P. F., & Costa, H. H. C. (2022). Por um pensar a base nacional comum curricular em uma geografia pós-estrutural. *Revista Geoaraguaia*, 12, 44-61.
- Sene, J. E. (2015). *Parecer crítico sobre a base nacional comum curricular: geografia*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 15 de maio de 2023 de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Jose_Eustaquio_de_Sene_Geografia.pdf
- Suertegaray, D. M. A. (2016) Parecer sobre o documento de geografia. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado em 15 de maio de 2023 de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Dirce_Suertegaray_GEOGRAFIA.pdf
- Vergara, M. R. (2010). A divulgação da ciência e a ideia de território na primeira república: a fase José Veríssimo da Revista Brasileira (1895-1900). In A. Heizer, & A. A. P. Videira (Orgs.), *Ciência, civilização e república nos trópicos* (pp. 137-156). Rio de Janeiro: Mauad X.

Vlach, V. (2016). Base nacional curricular comum BNCC: notas preliminares. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 15 de maio de 2023 de http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Vania_Vlach.pdf

Submetido em: julho de 2023

Aceito em: dezembro de 2023

Sobre os autores

Phelipe Florez Rodrigues

Doutor em Educação – ProPED/UERJ. Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação e Periferias – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Rua São Francisco Xavier 534 – Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP 20950-000. É pesquisador do Grupo ‘Políticas de Currículo e Cultura’ (PROPED/UERJ) e do ‘Laboratório de Ensino/Pesquisa em Geografia do Araguaia’ (UFMT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0245-9475>.

E-mail: phelipe.rodrigues@uerj.br

Hugo Heleno Camilo Costa

Doutor em Educação – ProPED/UERJ. Professor da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ), Procientista e Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (PROPED) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). É líder do Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUS), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n, Vila São Luis, Duque de Caxias, RJ, Brasil, CEP: 25065-050. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8833-976X>.

E-mail: hugo.costa@uerj.br