



TEORIA CURRICULAR E GEOGRAFIA: convites à reflexão sobre a BNCC

Hugo Heleno Camilo Costa
hugoguimel@yahoo.com.br

Professor Doutor do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Endereço: Avenida Senador Valdon Varjão, 6.390, quadra 17, Secretaria do ICHS. CEP 78600-000. Barra do Garças/MT.

Phelipe Florez Rodrigues
phelipegeo@yahoo.com.br

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Rua Siqueira Campos, 67 c/4. Copacabana. CEP 22031-071. Rio de Janeiro/RJ.

Guilherme Pereira Stribel
guilherme.pereira@uerj.br

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rua Prof. Henrique Gomes, 339 c/4. Centro. CEP 25020-220. Duque de Caxias/RJ.

RESUMO

Considerando a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no cenário das políticas de currículo, este trabalho propõe a reflexão sobre o caráter negligente de seus pressupostos para com a pesquisa acumulada ao longo do tempo, nos campos do Currículo e Educação Geográfica. Assim sendo, apropriamos dois convites de trabalhos de Janet Miller e Ivor Goodson, para pensarmos a política em questão. Além destes autores, também pautamos nossa argumentação com os estudos de Elizabeth Macedo e Alice Lopes, nas discussões sobre teoria e política curricular; Lana Cavalcanti e Marcelo Pereira, sobre ensino de geografia; e Ruy Moreira e Milton Santos como acessos ao pensamento geográfico. O texto se inicia pela discussão de currículo, assinalando a dissonância entre a proposta e o debate sobre teoria curricular. Em seguida, a discussão aponta para o caráter antidemocrático que dinamiza a proposta de base, ao negligenciar o debate social acumulado na pesquisa, as experiências cotidianas e a diferença na produção social. Por fim, acenamos para que os argumentos definidos para Geografia não dialogam com o campo e pontuamos que a BNCC desconsidera o caráter transgressor dos processos educativos (e) de produção de sentido sobre e na escola, no e sobre o espaço.

PALAVRAS-CHAVE

Base Nacional Comum Curricular, Currículo, Educação Geográfica.

CURRICULUM THEORY AND GEOGRAPHY: invitations to the BNCC reflection

ABSTRACT

Considering the centrality of the National Curriculum Base (BNCC) in the curriculum policy scenario, this paper proposes to reflect on the negligence of its assumptions towards the research accumulated over time in the fields of Curriculum and Geographic Education. So we took two invitations from Janet Miller and Ivor Goodson to think about the policy in question. In addition to these authors, we also set out our arguments with the studies of Elizabeth Macedo and Alice Lopes, in the discussions on theory and curricular policy; Lana Cavalcanti and Marcelo Pereira, on geography teaching; and Ruy Moreira and Milton Santos as access to geographic thought. The text begins with the discussion of curriculum, pointing out the dissonance between the proposal and the debate about curricular theory. Next, the discussion points to the antidemocratic character that invigorates the basic proposal, neglecting the accumulated social debate in the research, daily experiences and the difference in social production. Finally, we stress that the arguments defined for Geography do not dialogue with the field and we point out that the BNCC disregards the transgressor character of the educational processes (e) of production of meaning on and in school, in and on space.

KEYWORDS

National Common Curricular Base, Curriculum, Geographic education.

Introdução

Este texto se constitui em uma expectativa de abertura de canais para conversas e reflexões sobre as políticas de currículo para a Educação Geográfica em uma atualidade de produções e defesas de perspectivas sobre o que vem a ser o conhecimento, a sociedade, o sujeito. O curso desse texto se volta à importância de que tais conversas precisam ser tramadas nas interessantes relações dos campos do Currículo e da Educação Geográfica.

Considerar tais campos no debate sobre as políticas de currículo não consiste em alguma reivindicação de propriedade ao tratamento do tema. Antes, nossa preocupação é reiterar o quanto importa a esta conversa a compreensão das contribuições que as respectivas teorizações, constituídas frente a diferentes desafios e questionamentos que a vida social impõe e impõe, trazem à reflexão sobre as políticas de currículo para a educação geográfica.

Para além das filiações teóricas constitutivas dos campos do Currículo e do Ensino, bem como das tensões internas a eles e entre eles, nossa preocupação aqui é

destacar a importância de que as diferentes nuances teóricas sejam consideradas no debate curricular para Geografia, como via para incrementar a qualificação de nossos debates e/ou proposições. Obviamente, uma revisão teórica de todas as contribuições dos diferentes campos não é possível aqui, assim como não o é tratar da política curricular para Geografia como em sua totalidade. Ao mesmo tempo, concebemos que os conflitos teóricos são produtivos ao encaminhamento de respostas provisórias, mas não defendemos que a congregação de todas as leituras seja a solução.

Nos termos da discussão sobre as políticas de currículo, focalizamos os argumentos do movimento em defesa da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018). Nossa opção por uma discussão sobre este texto está sustentada em sua repercussão nos debates sobre a organização curricular atual, ao mesmo tempo em que o consideramos como sintomático de um contexto mais amplo da política.

Para a leitura da política, nos organizamos com lentes de diferentes autores que, em estudos específicos, consideramos produtores de convites caros aos argumentos que queremos defender, quais sejam a perspectiva de que as defesas à BNCC negligenciam o debate acadêmico, tanto de um ponto de vista curricular quanto geográfico. Tais defesas importam argumentos (curriculares e geográficos) sem que, com isso, as críticas a eles sejam trazidas ao debate.

Para o início dessa conversa lançamos mão de argumentos provocativos colocados em tela por dois pesquisadores do campo curricular: Janet Miller e Ivor Goodson. Referimo-nos, inicialmente, a trabalhos dos autores por acenarem, ainda que em diferentes registros teóricos, para enfoques caros ao modo como abordamos o que aqui interpretamos como momento de um conjunto maior das políticas de currículo para Geografia.

Primeiro convite: pelo diálogo com a teoria curricular

Dentre caminhos teóricos possíveis, iniciamos este texto dialogando com os indícios introduzidos pela pesquisadora norte-americana Janet Miller (2014), para quem uma retomada à teorização curricular se coloca como movimento necessário na atualidade das políticas de currículo. Segundo a autora, a importância do debate sobre e com a teoria curricular na construção de políticas de currículo é fundamental quando tratamos de expectativas de definição do que vem a ser conhecimento, cultura, sujeito e sociedade.

Para Miller (2014), que se volta ao cenário educacional norte-americano, frente às aumentadas demandas por competitividade nas escolas e universidades, que assinalam a tensão entre a educação pública em todos os níveis e as formas privatizadas de certificação docente, é colocado questionamento sobre o papel e as contribuições da teorização curricular. Segundo a autora, o papel do pensamento curricular não deve ser o de definir o exato caminho à produção de propostas, mas deve levar a uma abertura ao diálogo sobre o campo e as contribuições que as diferentes visões oportunizam.

Segundo a autora, não soa produtivo assumir uma única visão curricular como resposta para todos os questionamentos da escola, do currículo, onde quer que sejam formulados, justamente pelo caráter fragmentário das formas de ser, de conhecer, de ler o mundo (MILLER, 2014). Ela coloca que a ideia de teorização, como um dinamismo da teoria, acena para a possibilidade de que toda verdade curricular seja assumida em sua constante releitura, revisão e movimento.

Assumindo-se como influenciada pelo pensamento reconceptualista¹ do currículo, Miller (2014) enfatiza como tarefa curricular um trabalho criativo, ao invés da proposição de prescrições mensuráveis e quantificáveis, com princípios e lógicas rígidas sobre a prática docente/discente, sobre o que vem a ser o conhecimento e seu fim. Por este motivo, a autora pontua que a teorização curricular não deve interessar a prepotência de uma ciência exata ou universal, pautada por consensos sobre conhecimentos/saberes universais para todos, com resultados previstos. O currículo, ao contrário, em sua constante revisão, deve ser lido como “conversa complicada”, tramada no diálogo e no conflito produtivo de diferentes visões de mundo.

Para Miller (2014), importa que, ante ao que chama de “cultura da testagem”, sejam ponderadas as possibilidades de pensar a relação do currículo com o ensino como um ponto de tensão, haja vista não ser uma relação necessária, pois o currículo não é sinônimo de ensino, embora sejam entrelaçados em suas problemáticas. A relação currículo-ensino, na perspectiva da autora, tem sido restringida a uma visão de ensino baseada na testagem padronizada, na redução do conhecimento a uma propriedade a ser transmitida e aferida ao fim do que é compreendido como seu processo de construção. Para ela, o conhecimento, bem como a experiência curricular, como uma conversa constituída por muitos sentidos, pode ser potencializado através da experiência autobiográfica de estudantes e professores, como também defende Pinar et al.(2007).

¹ Para maior aprofundamento no tema, ver Pinar (2008) e Lopes e Macedo (2011).

Nesse sentido, é colocado em questão não só o caráter excludente da perspectiva de testagem, ancorada em uma lógica de padrões mínimos, comuns e/ou universais, como a possibilidade de que seja lida como vinculada às abordagens tecnicistas e racionalistas/positivistas do currículo. Tais abordagens, por sua vez, também podem ser tomadas como uma versão da perspectiva curricular tyleriana, em cujo bojo está a determinação de objetivos de aprendizagem e comportamentos, assim como seu controle através da avaliação.

Em relação a esta visão de currículo objetivista, pautada na defesa de conhecimentos comuns e básicos, lidos como fundamentais e devendo ser apropriados pelos atores sociais como forma de inclusão/cidadania, Miller (2014) pondera não ser este ímpeto uma novidade à história do currículo, mas uma apropriação daquilo contra o que se constituiu um conjunto de diferentes movimentos a esta visão de mundo: as perspectivas críticas do currículo, estando o pensamento reconceptualista envolvido neste movimento inicial.

O movimento reconceptualista defendeu que os conhecimentos ditos “oficiais” não são significados igualmente pelos atores, mas são apropriados a partir das experiências carregadas na relação com tais conhecimentos, ao modo como fazem sentido na experiência social cotidiana dos alunos, ao modo como veem possibilidades de responder aos desafios. Particularmente, o que nos interessa na menção ao trabalho de Janet Miller aqui não é a defesa ou um sinal de concordância com as premissas do movimento com o qual a autora se relaciona. Importa, noutra via, chamar a atenção para o quanto, desde os movimentos considerados críticos do currículo, a oposição a leituras objetivistas e negligentes à experiência curricular, aos atores do currículo, tem sido debatida como forma de questionamento sobre o fazer curricular em termos de pluralidade, de negociação.

Concordamos com a autora ao chamar a atenção para o campo do currículo como tendo vivido nos últimos 40 anos um processo contínuo de revisão, reflexão e produção de diferentes visões. Perspectivas que, como em um conflituoso diálogo, buscaram valorizar diferentes dimensões e nuances na reflexão curricular. Leituras que, a nosso ver e, também em concordância com Miller (2014), consideramos marginalizadas nos debates sobre a BNCC.

Para Miller (2014), importa que professores e alunos, pesquisadores e formuladores de políticas, se mantenham aproximados à teoria do currículo, utilizando-se dela como lente para auxiliar na compreensão das atuais políticas. Assinala, ainda, que um interesse no envolvimento com a teoria curricular precisa conceber o caráter

complicado e produtivo de diferentes perspectivas, de distintas leituras de mundo. Para além de nossas filiações teóricas, a autora nos convida a um trabalho de crítica e suspeição sobre toda ideia inovação de gestão curricular, de produção de sujeitos e conhecimento, que se organize em torno da fixação de identidades e fins sociais, que escamoteie debates consolidados nos campos do Currículo e da Geografia.

Miller (2014) assinala que nos Estados Unidos², atualmente, as políticas de currículo se constituem na negligência à teorização curricular, não fazendo menção a qualquer que seja a perspectiva teórica adotada, reduzindo o currículo a um rol de conteúdos a serem ensinados. Contra as certezas propaladas nas atuais políticas, contra um conhecimento fixo, imutável e acertado para todos, contra toda forma de padronização, a autora reitera o convite a que todos os envolvidos na seara curricular defendam formas de diálogo e negociação em todos os contextos de afirmação curricular.

Segundo convite: no diálogo curricular, a disciplina escolar

Ao longo de trabalhos seminais voltados às disciplinas, Goodson (1985; 1993; 1997) empreendeu e definiu como campo investigativo a História das Disciplinas Escolares (HDE), no terreno da teoria social crítica, especificamente localizado no âmbito da linha anglo-saxônica (marcadamente inglesa). O sociólogo da educação tem, segundo Viñao (2006), a inserção de sua produção teórica na relação com o movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), capitaneado pela publicação de *Knowledge and Control*, organizado por Michael Young, mas também fortemente influenciado pelo movimento estadunidense de reconceptualização (LOPES, 2008).

Para Lopes e Macedo (2011), os questionamentos sobre quais as justificativas para a eleição de determinado conhecimento como legítimo; quais critérios autorizam determinado conhecimento à escola; quem atua na definição de tais critérios; em favor de quem; que projetos estão sendo mobilizados por intermédio da configuração de tal processo de escolarização, assinalam o centro de preocupações da NSE. Nesse cenário, os trabalhos de Goodson se colocam como contribuição ao campo, baseados, principalmente, em uma sociologia do currículo voltada ao estudo histórico dos processos de escolarização. O pensador inglês se concentra na investigação desses

² Particularmente, a autora se refere a reforma educacional estadunidense, chamada “No Child Left Behind”, relacionada à política do “Common Core”, cujos testes padronizados para avaliação educacional em larga escala são desenvolvidos pela Pearson Inc.

processos em sua relação com a história das disciplinas escolares, conferindo ao projeto da NSE uma forma empírica. Focaliza, nesse sentido, a atuação de comunidades e associações, bem como o relacionamento e as relações entre seus componentes, visando à compreensão dos conflitos travados em torno da definição, mobilização e promoção de uma disciplina no currículo escolar (GOODSON, 1993; 1997).

Goodson elabora interpretações sobre as disciplinas escolares de modo a desnaturalizá-las (LOPES; MACEDO, 2011). Também em concordância com as autoras, as contribuições de Goodson marcam a singularidade de sua perspectiva de currículo ao atender para aquilo que fora negligenciado pelo centro de preocupações dos pensadores da educação de base cognitivista: as disciplinas escolares e seus mecanismos dinâmicos.

Sem a intenção de revolver debates epistemológicos dos campos disciplinares, Goodson se propôs às dinâmicas sócio-históricas que colaboram para a emergência, manutenção e promoção das disciplinas escolares. Goodson (1993; 1997; 2008) compreende que o estudo das disciplinas, seu processo de estabelecimento no currículo escolar e no campo acadêmico e científico, diz respeito aos mecanismos causadores das mudanças que ocorrem, com o passar do tempo, nos conteúdos e enfoques de uma disciplina.

Lopes e Macedo (2011) ponderam que Goodson atenta para como as relações de poder constituem os sistemas de ensino, para como as disciplinas são construções próprias e não derivações da ciência. Segundo as autoras, Goodson considera ser através da investigação da história das disciplinas escolares, em sua relação com as acadêmicas, que estão os elementos problemáticos, ainda que identifique influências do campo acadêmico no ambiente escolar. Para a compreensão dos processos de evolução das disciplinas escolares, Goodson (1993) lança mão da teorização de David Layton (1973), através da qual propõe um modelo que pretende, em linhas gerais, explicar o processo de desenvolvimento/complexificação das disciplinas, tendo por base os processos sócio-históricos de luta por legitimação do saber.

A inserção dos trabalhos do autor não se dá sem constrangimentos teóricos nos movimentos aos quais se vincula. Goodson (1995) propõe um *corpus* teórico-analítico baseado em uma preocupação historicista e, simultaneamente, em uma relevância situacional, ocasionada pela estrutura social de/em dado momento, somada à compreensão de que o engajamento e a decisão subjetiva são oportunizados pelo imbricamento contextual da história e da estrutura social. Com esta abordagem, Goodson (1993; 1995) pensa a HDE a partir do envolvimento de indivíduos vinculados profissionalmente com determinada disciplina, em dado contexto social e tendo em vista

o enfoque histórico do campo disciplinar e do processo de escolarização simultaneamente. Nessa perspectiva, por ser profissional de determinado campo disciplinar é que o docente se vincula a uma comunidade (LOPES; MACEDO, 2011). Uma vez entrelaçados estes elementos que pontuam sua teorização, Goodson (1993; 1995) compreende a história do currículo, a história da própria escolarização.

Na construção de seu posicionamento teórico, Goodson (1993; 1995) critica muitas leituras recorrentes entre seus possíveis correligionários críticos, tanto na NSE quanto no movimento de reconceptualização. Goodson (1993, p.193) considera “noções cruas” as perspectivas puramente crítico-reprodutivistas, pautadas na concepção de que os professores das escolas estão em condição de passividade em relação à política. Ao contrário, o autor (1993; 1995) argumenta que, dentre os principais motivos para a influência de um enfoque acadêmico na disciplina escolar, está a alocação de recursos e a garantia de emprego e possibilidades de sucesso profissional. Tal perspectiva, segundo Goodson (1993), inverte significativamente a leitura comum entre os sociólogos da educação, que interpretavam a influência de um discurso acadêmico na disciplina escolar como uma simples e unidirecional forma de dominação, de exercício de poder.

Segundo o sociólogo inglês, as relações de poder não estão tão concentradas quanto uma leitura rígida poderia propor. Ao argumentar que não há uma dominação pura, sem interesse e operação dos grupos disciplinares escolares, pensamos que Goodson não está destituindo, no âmbito de uma corrente crítica mais ampla, a capacidade de determinada elite do conhecimento, defensora da ciência, de enfatizar suas formas de conhecer como padrões legítimos. Goodson (1993) aspira, também, ao reconhecimento dos professores das escolas, que compõem as comunidades disciplinares escolares, como estando em plena operação em favor de uma maior vinculação do conhecimento escolar ao acadêmico, justamente por terem em conta que a maior proximidade e identificação com a disciplina de maior prestígio pode legar à escola melhores condições de sobrevivência no currículo. A atuação desses professores seria motivada por interesses materiais e uma carreira promissora, o que seria alcançado através da luta pela manutenção e estabilização da disciplina, bem como por sua promoção como detentora de um conhecimento de alto *status*, com vistas à ocupação de lugar prestigiado no currículo oficial escolar.

Entretanto, Goodson (1993) também chama a atenção para a importância de que as estratégias políticas, para a ascensão de uma disciplina no currículo, estejam associadas à capacidade de a disciplina, representada pela comunidade, responder a anseios sociais mais amplos e que estão para além das disciplinas. Vincular

características das disciplinas, produzir rótulos que as associem à resolução de problemas sociais, científicos, construir discursos que aumentem sua aderência no imaginário social e projetá-las no debate público, como capazes de atender a demandas sociais amplas, são operações destacadas por Goodson.

Seguir por esta sugestão pode significar romper com pressuposições corporativas capazes de engessar o olhar sobre a produção das políticas de currículo. Pode significar ter em vista ser em função de muitas demandas sociais que as disciplinas se constroem para se tornar algo, ou para se manter de determinada forma. É ajustar o olhar para que, em se tratando de investigação sobre as políticas de currículo em campos disciplinares, as demandas sejam vistas como motivadoras da produção das políticas. Para além das filiações, dos delineamentos disciplinares, da estrutura e história da disciplina, é um conjunto de questionamentos, que pode ser entendido como externo à disciplina, que a leva a se constituir momentaneamente na relação com isso que é visto como interpelação [omitido para avaliação]. São questionamentos sobre suas potencialidades frente a algo entendido como anseio social, como problema a ser tratado/resolvido, questionamentos sobre sua validade como conhecimento, sobre suas finalidades, capacidades, sobre sua existência ou permanência no currículo.

Ter em conta esta perspectiva é considerar que a disciplina se sustenta pela relação com uma alteridade (as demandas sociais). A disciplina se configura, se constitui, muda, em função de algo que está para além dela. Se pensada desta maneira, é possível inferir que a política curricular para determinada disciplina, como é o caso da Geografia, é dinamizada pelas demandas interpretadas como envolvidas com o campo disciplinar.

Dentre tais fatores, estariam incluídas as demandas industriais e comerciais, a produção de livros-didáticos, a atuação de agências externas à escola ou universidade, bem como uma ampla e incomensurável gama de atores sociais externos ao campo disciplinar, à escola e à universidade, que podem atuar na difusão das marcas disciplinares através do debate público. Com esta pontuação, Goodson (1995) enfatiza os elementos retóricos e ideológicos na publicização do conhecimento disciplinar como algo que “vale a pena” ser institucionalizado e disseminado socialmente. Complementa, ainda, que as estruturas e forças externas se impõem não somente como fonte de ideias, propostas ou constrangimentos, mas como definidoras e orientadoras na produção de novos conteúdos, categorias, funções sociais e atividades, aos quais a escola e o campo disciplinar, em geral, devem se manter aproximados para atrair suporte e legitimação (GOODSON, 1995, p. 192).

A negociação com as forças externas, segundo Goodson (1995), é de suma relevância para a construção e manutenção de um campo disciplinar, pois é com base na capacidade de uma disciplina em responder aos anseios sociais que ela alcança *status*, prestígio, território e maior alocação de recursos. Tais anseios, forças externas, não podem, segundo o autor (GOODSON, 1995), ser pensados somente em termos de grupos formais, tais como: pais, empregadores, sindicatos e universidades, mas todo um conjunto mais amplo, proposto como “público” (GOODSON, 1995, p.192), como a esfera pública que abarca os grupos formais citados acima, e ainda pensadores, políticos, gestores, entre outros.

A busca por produzir respostas disciplinares às demandas sociais, circulantes no debate público, é uma questão latente e fundamental à manutenção de uma disciplina. É nesse sentido que se pondera a necessidade de que sejam difundidos rótulos, marcas e aspectos disciplinares, capazes de ressoarem no debate público como possibilidade de resolução de problemas ou mesmo como elemento de defesa e manutenção do edifício disciplinar ante a uma crítica ou outras perspectivas opostas ao campo.

Pelo que consideramos serem convites interessantes ao adensamento do debate sobre o pensamento curricular e geográfico, consideramos potente tomarmos como emblemática a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Decidimos por este investimento não só por pensarmos a construção de tal proposta como se afastando do diálogo com a produção acadêmico-científica, mas também por assumirmos como possibilidade a abordagem ao que se tem por Geografia no documento em questão. Nossa expectativa aqui se volta à leitura de que as articulações, que oportunizam a defesa da BNCC, constituem determinada visão de currículo e Educação Geográfica que, como temos tratado com Miller (2014) e Goodson (1993; 1995; 1997), são respostas a anseios que interessam ao debate sobre as políticas de currículo para Geografia.

A BNCC como momentos da política

A versão aprovada pela Resolução CNE/CP N°2, de 22 de dezembro de 2017, da BNCC (BRASIL, 2018), disponibilizada em sua versão conclusiva em 2018, através do *site* e disseminada em redes de ensino por todo o país se apresenta como um documento-referência, que assume uma postura universalista e homogeneizante. A proposta enuncia em sua apresentação que:

Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma **referência nacional obrigatória** para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. **Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar** em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BRASIL, 2018 p. 5. – **grifos nossos**)

A aspiração do texto, que rejeita assumir a nomenclatura de *currículo*, é promover a padronização, em alguma medida, dos currículos escolares, estabelecendo as habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada ano de ensino. Por essa via também reduz a pluralidade educacional em um país com proporções continentais à “fragmentação das políticas educacionais”, algo que se propõe superar.

Como tensiona Lopes (2015), trata-se de uma visão prescritiva à educação, que se baseia na associação direta entre conhecimento e igualdade, apropriação do conhecimento e justiça social. Para a autora, o caráter de pretensa limitação ao que pode ser ensinado nas escolas sustenta uma visão de direito como um “dever ser”, haja vista o direito de aprender e de decidir sobre o que aprender encontrarem-se apartados. Desta forma, pondera a autora, o direito é afirmado como adquirido quando foi aprendido o pré-estabelecido, o que negligencia a própria perspectiva de construção de conhecimento na escola, despreza o trabalho colaborativo, a criatividade e a construção de leituras de mundo.

Concordamos com Lopes (2015) quanto à perspectiva da BNCC, de “base”, estar intimamente vinculada a um movimento que não favorece a ampliação da democracia, pois restringe formas de ler o mundo, de significar o conhecimento, ao constituído *a priori* do trabalho. Esta perspectiva encontra apoio também no argumento de Macedo (2017), para quem a sedimentação das atuais políticas de currículo ativam uma razão, conjugada no âmbito da lei e do direito, pautada na submissão de distintos momentos ou aspectos da existência aos termos econômicos.

A estrutura apresentada no documento da BNCC (BRASIL, 2018) ajuda a questionar sua construção, uma vez que tende a facilitar uma compatibilização com instrumentos de regulação de avaliações externas, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA – *Programme for International Student*), a Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB) ou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA – que também integra o SAEB), sobretudo com a codificação de cada habilidade que ela propõe. Este é um dos principais diferenciadores entre a BNCC e outros documentos curriculares anteriores. A BNCC é construída com objetivos e habilidades apresentados de maneira definida, visando precisão, o que supõe pouca margem a variações, reitera o controle,

como adverte Lopes (2015). Com isso, o documento delinea leituras curriculares aproximadas de abordagens como as de Ralph Tyler, Benjamin Bloom e Robert Mager (PINAR, 2007; LOPES; MACEDO, 2011), por exemplo, cujas contribuições ao pensamento curricular assinalam o que podemos pensar como movimento eficientista-comportamentalista, baseado na definição de objetivos, em uma dimensão de gestão anterior à escola, que teria na avaliação um mecanismo de controle sobre a execução e aquisição dos objetivos pretendidos.

Trabalhos mais amplos, como o de Pinar (2007) e Lopes e Macedo (2011), destacam movimentos que se constituíram em resposta ao pensamento comportamentalista. As críticas a essa forma de pensar o currículo, produzidas por distintos autores, marcaram a reflexão curricular, levando a debates mais amplos: envolvidos com o pensamento progressivista, em muito associados a John Dewey; crítico-reprodutivistas, marcados pelas contribuições de Pierre Bourdieu; e os trabalhos de Michael Young e Michael Apple, respectivamente vinculados aos movimentos da Nova Sociologia da Educação e Reconceptualização. Apesar das diferenças, tais trabalhos focalizaram comumente a perspectiva de que o controle restringe possibilidades de diálogo, tende a favorecer a manutenção do *status quo*, além de operar a redução da escola a formas de reprodução da sociedade classista e negligenciar o que é produzido no âmbito da escola, por professores, estudantes e comunidades.

Particularmente, os trabalhos de Peter McLaren, Henry Giroux e Paul Willys (PINAR, 2007) destacam, no âmbito do movimento crítico, que não só interessa criticar a sociedade de classes para construir leituras democráticas na escola, é necessário reiterar a vida e a experiência cotidiana como sendo aquilo mesmo que dinamiza a educação. Ou seja, as práticas de sala de aula, as leituras cotidianas que os alunos trazem de suas redes sociais para a escola, devem ser assumidas como movimento de resistência a um todo social mais amplo, gerencialista, que visaria reduzir a escola a espaço de reprodução social. No Brasil, o impacto dessas abordagens ganhou vulto pelo pensamento de Paulo Freire e também através dos estudos do cotidiano (ALVES, 2003, 2017; ALVES e OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2012).

Ao mesmo tempo, a incorporação de aportes da fenomenologia (PINAR, 2007; Miller, 2014), do pós-estruturalismo e filosofia da diferença (LOPES, 2013; 2015; MACEDO, 2015; 2017), dos estudos culturais (CANEN, 2014), de gênero (LOURO, 2012), introduziu ao pensamento curricular leituras que incrementaram o debate curricular. Esses trabalhos colocam em questão não só os movimentos que afirmam a perspectiva do controle via conhecimento e cultura escolar, como os que afirmam a

escola como espaço de resistência. Como ponto em comum, assinalam a importância de que o próprio conhecimento não seja pensado como um dado a ser apropriado, a emancipação seja pensada como movimento *porvir*, o currículo seja lido como produção cultural (MACEDO, 2006).

Tal como posicionado por Miller (2014), importa que as diferentes e conflitantes contribuições dos variados pensamentos constitutivos da teoria curricular sejam levados em consideração, estejam na interlocução quando do debate sobre a produção curricular na escola. Tal importância é afirmada não só porque é imperiosa a releitura das contribuições dos diferentes aportes teóricos que consolidam o campo do currículo, como, principalmente, por que a própria consolidação do campo como contribuição social é devedora aos conflitos e empreendimentos que resultaram em tais visões de mundo. Negligenciar tais investimentos, a nosso ver, é assumir o risco da reincidência em perspectivas excludentes e restritivas à própria reflexão sobre o papel da escola, da educação, levando em consideração tudo o que a menção a estes nomes em um debate curricular pode carregar.

Não se trata de assumir que não se pode acionar ou revisitar momentos do pensamento curricular considerados, em dado contexto, como passíveis de requalificação ou reapropriação, mas conceber que, em sendo o caso, não se pode fazê-lo sem levar em conta os debates que o cercam, os questionamentos e argumentos projetados em torno deles.

Longe de uma interlocução com os estudos e pesquisas recentes no campo do currículo, é possível ler um abandono ou negligência ao pensamento acumulado no campo quando se refere a currículo na BNCC, a começar pela leitura de que o documento não é currículo, supondo a produção curricular como uma sistematização restrita ao fazer escolar, à definição de conteúdos e objetivos específicos na escola. Ao mesmo tempo em que a BNCC pretende não se apresentar como o currículo a ser adotado de forma homogênea em todo o extenso território nacional brasileiro, há afirmações no próprio documento que acenam para o contrário.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8)

O documento é enfático quando diz ser o balizador de elementos decisivos na educação, como na formação de professores, na avaliação e na elaboração de conteúdos educacionais. É interessante destacar que estes são campos de interesse de agências privadas, que oferecem serviços que abarcam estes três elementos, entre outros, através de orientações educativas sobre competências, como aqueles disponíveis no site do “Movimento pela Base Nacional Comum”³, apoiado pela Fundação Lemman, Revista Nova Escola, Instituto Inspirare, entre outras instituições.

Na intenção de, segundo seus próprios termos, “superar a fragmentação das políticas educacionais” (BRASIL, 2018, p. 8), como mencionado anteriormente, a política parece ter certa visão de diferença como algo inevitavelmente pernicioso, algo a ser eliminado (MACEDO, 2017). A questão é que a diferença é elemento constitutivo das relações, independente da perspectiva de análise. Como tendência a recorrer em proposta de políticas centralizantes, reinsere-se o risco de, em breve, termos afirmações de fracasso na educação, normalmente imputado a professores ou alunos que *não terão se comportado como a política indicava*. Contudo, a expectativa de controle produzida pela BNCC, a despeito de seus argumentos de flexibilidade, segue reforçando perspectivas de desigualdade, ao supor a produção de conhecimento, a produção de sentidos na e para a escola como algo a ser controlado transparentemente.

No caso da Geografia, especificamente, tendo em conta a interlocução da comunidade disciplinar no processo de sua significação na educação básica, procuramos pensar o texto da BNCC como um momento de um cenário mais amplo das políticas de currículo. Destacamos o que é proposto para a educação básica, as afirmações sobre a disciplina, como uma resposta ao social, como discutem [omitido para avaliação], para pensar aquilo que é lido como questionamento a ser respondido através da base, com o que se define por base.

Evocamos o título da coletânea “Para onde vai o ensino de Geografia?”, organizada pelo professor Ariovaldo de Oliveira (2012), menos pela pretensão de encontrar respostas e mais para percebermos como os direcionamentos entre os atores e grupos sociais envolvidos na política não respondem a uma razão transparente, mas são dinâmicas marcadas pela ambivalência, pela contingência e precariedade das próprias identidades políticas.

Muitos estudos (CARVALHO; 1986; 2012; OLIVEIRA 2012; VESENTINI, 1995, 2012) do campo do ensino da Geografia, que versam sobre alternativas pedagógicas

³ Para maiores informações sobre a cooperação entre as instituições em torno do movimento, indicamos o acesso a: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

vinculadas ao que e como se desenvolvem processos de produção de sentidos espaciais não o fazem de forma endógena na Geografia. Trata-se, portanto, de um movimento que tem por objetivo vincular as problemáticas específicas da escola, questões macrodinâmicas (substancialmente voltadas ao campo da economia) com as possibilidades e limitações de uma Geografia escolar – uma dinâmica de incorporação de questões microcontextuais com a disciplina escolar.

Sob a perspectiva de Goodson (1997), nos aproximamos do que diferentes atores sociais, vinculados à comunidade disciplinar da Geografia no Brasil, vem produzindo em relação a questões caras à Geografia escolar. Destacamos os trabalhos de estudiosos como Ruy Moreira e Lana Cavalcanti, tomando-os como emblemáticos no campo. Ruy Moreira (1999, 2013, 2015) traz, de forma recorrente, em boa parte de sua obra, questões referentes à relação da epistemologia da Geografia com a educação em Geografia. Destacamos, em sua produção, forte preocupação em discutir as estruturas dos métodos de ensino em Geografia, bem como uma proposta de organização da forma de pensar em Geografia. Moreira (2013) aponta como eixo epistemológico da Geografia a relação homem-meio. 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.

Considerando a proposta de Moreira (2013), em que uma teia conceitual forjada pela tríade paisagem, território e espaço, constitui uma representação de mundo da Geografia para além de uma identidade, oportuniza um campo de negociações de sentido. Neste terreno de negociações em que a análise do mundo concebido como espaço torna-se o principal mote, Milton Santos (2014) sugere outra forma de abordagem se afastando do “equivoco epistemológico herdado da modernidade, de pretender trabalhar a partir de conceitos puros” (p. 101) e se aproximando de uma noção de espaço como forma-conteúdo híbrido.

Portanto, o que percebemos é que, a partir de Moreira (2006; 2013) e Santos (2014; 2015), a Geografia, em nossa interpretação, vem se constituindo como uma ciência que discute o mundo como espaço, a relação sociedade e natureza por meio de conceitos fortemente hegemonizados e que se constituem como lastros de uma história não linear. Ademais, na interface com outras ciências (SANTOS, 2014) ou no deslizar entre a ciência e a arte (MOREIRA, 2013), uma determinada concepção da categoria de

hibridismo⁴ impõe o diálogo entre espaço e cultura (SANTOS, 2014) e, ao mesmo tempo em que cria uma assinatura para a Geografia – o que chamamos poderíamos chamar de lastro –, impossibilita o fechamento de verdades paralisantes acerca do espaço.

A Geografia, portanto, no fluxo constitutivo de uma relação sociedade e natureza, dinâmica e fugaz, a qual pretende debruçar-se sobre, pode ser este movimento também na escola. É necessário pensar nas possibilidades e impossibilidades de uma ciência constituída por lastros e afeita a fluxos e influxos incontroláveis, que se relaciona com demandas escolares. Para Moreira (2013), a relação entre Geografia e escola ocorre no campo social e das ideias. Sobre isto, o autor aponta que “A geografia é uma forma de leitura do mundo, a educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das ideias.” (p.105).

Segundo o autor, para alcançar esta forma de leitura de mundo como objetivo final é necessário que a tríade – paisagem, território e espaço – seja precedida por princípios lógicos. Estes princípios, segundo Moreira (2013) são as estratégias necessárias para dimensionar e perceber como os fenômenos se manifestam no espaço. Para o professor Ruy Moreira, cada um dos três princípios da Geografia possui um influxo de princípios lógicos – localizar, distribuir, conectar, medir a distância, delimitar a extensão e verificar a escala de espraiamento. São estes princípios lógicos, segundo o autor, que fazem emergir as categorias básicas, brotar de forma rizomática subcategorias e, por fim, se forjar uma identidade da Geografia na escola.

Existem, no entanto, outras preocupações propostas por distintos trabalhos envolvidos na comunidade disciplinar, que também lançam mão de esforços para pensar a Geografia e a escola. Os trabalhos de Lana Cavalcanti e Marcelo Pereira apresentam a preocupação em problematizar, no processo de escolarização, a importância do “olhar geográfico” sobre fenômenos sociais derivados da relação sociedade e natureza.

Nesta perspectiva, os marcadores conceituais que delineiam a ciência geográfica são novamente colocados em debate, através da ampliação da 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

⁴ Para maior aprofundamento, ver Santos (2014).

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 defendido, então, com um objetivo da Geografia escolar que, embora, repouse na objetividade dos conceitos, projeta a subjetividade no olhar individual dos sujeitos envolvidos com a e na educação em Geografia. Não se trata, portanto, de uma disciplina que busque o pragmatismo no desenvolvimento de habilidades ou de um saber fazer, pautado na expectativa de transmissão de conteúdos.

A partir dos autores mencionados, que pensamos também influenciarem na produção de sentidos nas políticas de currículo, pensamos haver uma construção discursiva potente acerca da produção da Geografia no processo de escolarização. As subjetivações incontroláveis, que se afastam das pretensas certezas e métodos científicos tradicionais, podem se aproximar da ideia de Moreira Lopes (2011) quando afirma a utilização de experiências espaciais não-escolares no processo de alfabetização geográfica. Ou, ainda, na leitura de Cavalcanti (2014), que chama de “olhar geográfico” aquilo, produzido pelos sujeitos escolares, que precisa ser valorizado. Esta abordagem da Geografia escolar, em muito envolvida com os trabalhos de Milton Santos, é partícipe de uma agenda culturalista, que se articula com o pensamento geográfico.

É neste aparente paradoxo que retomamos a argumentação de Oliveira (2012). Autores do campo do ensino da Geografia se preocupam de maneira crescente com a interface entre demandas sociais diversas atribuídas a escola e a marcação de uma identidade geográfica escolar. Sobre esta 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 mesmo – buscando superar contradições entre o eu interior e o exterior, em interação constante com a natureza e sociedade. (p. 90)

Na confluência dos argumentos de Lana Cavalcanti e Ruy Moreira, que vão atribuir à Geografia escolar função de legitimação científica, bem como a abertura de possibilidades aos alunos de leitura do mundo e de si mesmos, o professor Marcelo Garrido Pereira (2013), em diálogo com Libâneo (1994), assinala 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 o argumento de Pereira (2013) se apresenta como um ponto de convergência entre a preocupação da operação conceitual na Geografia escolar e a subjetividade de um olhar geográfico. Para este autor, o diálogo com Lefebvre (1991), Harvey (1998) e Fraser e Honneth (2006), apresenta uma forma de dimensionar e apreender as experiências espaciais no influxo dos conceitos na empiria. Há a possibilidade de se desenvolver processualmente, na Geografia escolar, níveis diferentes de produção da experiência espacial – espaço concebido, espaço percebido, espaço vivido, espaço reconhecido e espaço legitimado (PEREIRA, 2013).

Não cabe debruçar, neste trabalho, sobre um aprofundamento de cada uma destas significações espaciais, muito menos julgar se concordamos com seus horizontes, mas lançar mão desta discussão é uma alternativa potente no contexto dos debates que marcam as visões do que poderíamos pensar por uma comunidade disciplinar de Geografia. O que nos interessa aqui vai de encontro ao que Cavalcanti (2014), Moreira (2013) e Pereira (2013) apontam, na medida em que os argumentos convergem para que a categorização do campo – o espaço – é fundamental nas projeções das ações pedagógicas.

Ao trazermos estes argumentos produzidos por diferentes atores que consideramos componentes de uma comunidade disciplinar da Geografia, nosso objetivo é tentar apreender um momento de constituição discursiva – uma construção hegemônica –, para contrapor outro discurso para a Geografia escolar, que não aquele produzido para atender objetivos de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

O início do documento da BNCC para Geografia apresenta-se, em certa medida, em expectativa de alinhamento com a discussão defendida por atores sociais vinculados a comunidade disciplinar da Geografia. Ao longo do documento, 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 geográficas, tal como a paisagem.

Ao longo do texto que expõe como a Geografia é tratada no âmbito da BNCC, há uma referência aos princípios de raciocínio geográfico, em que apenas os descritivos são postos em cena. As ideias de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem não dialogam com os argumentos trazidos no início desta sessão.

Este não diálogo ocorre uma vez que estes princípios de raciocínio geográficos conferem à categoria paisagem uma primazia de destaque excessivo em relação ao espaço, que, ao mesmo tempo, se configura como categoria e objeto central.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a discussão epistemológica da Geografia repousa nas seguintes bases:

O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço, representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia. **Para isso, é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações.** Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica. (BRASIL, 2018, p. 313 – **grifos nossos**)

A BNCC apresenta indicativos prescritivos de como deve ser operada a Geografia nas escolas. A BNCC propõe o afastamento da empiria microcontextual, das experiências da escala do cotidiano em favor do domínio de conceitos e generalizações. É estabelecida uma hierarquização entre formas de conhecer prioritárias na BNCC e aquelas construídas nas experiências dos sujeitos escolares, afastando-se de perspectivas como as defendidas por Moreira (2011), Lopes (2011) e Cavalcanti (2014), por exemplo. A BNCC defende a ideia de “superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos” (BRASIL, 2018, p. 313). Ao assumir perspectiva de redução de outras formas de conhecer na e sobre a Geografia na escola, concentrando a legitimidade de acontecimentos em torno deste nome em conteúdos a serem ensinados de modo padronizado, a BNCC pode ser projetada ao foco de críticas de Macedo (2015), para quem o movimento de negligência à alteridade consiste na impressão de que a diferença deve ser combatida em nome de horizontes comuns e transparentes em educação. Negligenciar a dimensão do cotidiano, da experiência, passa a caracterizar a expectativa de controle na BNCC, portanto.

Considerações finais

Com este texto, procuramos construir uma abordagem a um momento da política curricular em torno da proposição da BNCC. Buscamos pavimentar o curso de argumentos através de dois convites iniciais, a partir dos trabalhos de Miller (2015) e Goodson (1993; 1997), tendo em vista a elaboração de um olhar sobre perspectivas de construção de políticas apartadas da interlocução com investigações que, como movimentos historicamente acumulados, constituem momentos do pensamento especializado, constituem campos de conhecimento, como o do Currículo e da Educação Geográfica.

Miller (2015) assinala que não há conhecimentos fundamentais, básicos e essenciais antes da experiência, pois toda produção de conhecimento se dá por meio de conexões feitas pelos indivíduos, através de significações que, *per se*, não podem ser imputadas objetivamente, não podem ser concebidas *a priori* da identificação cotidiana com o que quer que seja. Igualmente, a autora questiona o lugar do pensamento curricular na atualidade de políticas que parecem eufemizar décadas de debates, discussões e proposições sobre currículo, sobre como podemos pensar a cultura, o sujeito, o conhecimento, a sociedade.

Mas, interessa-nos, ainda, partilhar com nosso leitor a perspectiva que o texto de Miller (2015) oportuniza: para além de nossas filiações ou vinculações teóricas, nossos objetivos e perspectivas, como envolvidos no campo do pensamento/política curricular, como podemos nos posicionar frente a uma proposta tão antidemocrática como a da BNCC? Uma vez que tal proposta se constitui na negação de contribuições sociais amplas, e distintas entre si, produzidas por professores, estudantes, pesquisadores, entre outras identificações sociais, ao que visa responder uma proposta como a da BNCC?

A oposição à impossibilidade de controle, passível de ser lida pelo modo como é defendido o básico e o comum como bloqueio ao diferente, o dinâmico, parece acenar mesmo para a oposição àquilo que estaria para além de uma lógica calculista de pensar currículo, e tudo o que podemos associar a este nome. Os indícios que também incorporamos a partir de nosso segundo convite, com os trabalhos de Goodson (1993;1997) parecem confirmar esta possibilidade de leitura.

Com Goodson (1993; 1997) é possível pensar a produção de políticas como atada aos envolvimento de toda forma de identificação social com uma disciplina. Isto também significa dizer que ao tempo em que produções de perspectivas sobre um

campo como o da Educação Geográfica podem ser utilizadas como suporte em propostas como a da BNCC, também pode negar tais apropriações, apontando para o limite a que toda apropriação está exposta.

Pontuamos, a esse respeito, pelos olhares de Cavalcanti (2014) e Moreira (2011), que possuem leituras distintas no campo, que o modo como a Geografia vem sendo pensada no contexto da BNCC constitui um movimento de redução das contribuições ao esfacelamento argumentativo. A defesa de um “raciocínio geográfico” possivelmente através da apropriação conceitual que organiza inicialmente o pensamento geográfico (paisagem, território, lugar, região e espaço geográfico), entre leituras críticas e/ou culturalistas de educação Geográfica, não podem ser cumpridas. Isto porque a vida, a produção de sentidos, não é acionada no contexto da proposta. Não afirmamos com isso um poder de contenção que poderia ser capaz de limitar leituras de mundo, mesmo em relação à BNCC. Mas, questionamos a perspectiva limitante, de bloqueio ao outro da escola (da experiência cotidiana de identificações de estudantes, professores, comunidades), do contexto.

Com isso, pontuamos o quanto a perspectiva de Geografia defendida na BNCC é incompatível com os próprios argumentos acionados em sua defesa. De maneira exemplar, poderíamos destacar a ideia de um raciocínio geográfico que prescindir de quem raciocina, através do controle sobre o que é raciocínio. Ou, ainda, a proposição de construção conceitual da ideia de espaço geográfico, quando a interação que anima esta concepção é bloqueada em uma condução para a construção de habilidades padronizadas.

Não visamos, com este trabalho, acenar para aspectos a serem corrigidos no documento em questão, para que se torne plausível. Ao contrário, apontamos para a perspectiva de controle e bloqueio da alteridade sobre a qual repousa a ideia de base, de comum.

A partir dos convites apresentados, argumentamos sobre a BNCC, entendendo que o exemplo introduzido pelo caso da Geografia reitera as questões que produzimos a partir de Miller (2014). Pensamos a BNCC como mobilizando sentidos de redução da pesquisa, de negligência ao que é produzido nas escolas, por professores e estudantes, orientando, portanto, um senso antidemocrático de produção social.

Para os questionamentos apresentados acima, pensamos como resposta provisória considerar que a BNCC se constitui em resposta à vida das escolas, aos problemas que há nesta vida e que não podem ser resolvidos sem uma abertura à negociação local/contextual, que não podem ser resolvidos sem a interlocução com as demandas locais

que, de tão diferentes entre si, impõem a impossibilidade de soluções padronizadas, básicas comuns e nacionais.

A BNCC não considera que existe um caráter transgressor em todo processo educativo, na medida em que, mesmo na intenção de reproduzir o proposto, professores e professoras, além de estudantes, gestores e todos os envolvidos nos processos educativos, sempre produzirão, em suas práticas, marcas de suas vidas; suas experiências pessoais-profissionais de produção de sentido, sempre marcadas por processos de identificação incessantes. A intenção de tradução de tais políticas, ao ser marcada pela subjetividade inerente a todo envolvimento, sempre será uma traição, uma vez que nunca reencontra o mesmo, o próprio (BHABHA, 1998).

Considerando a perspectiva de que a BNCC, como toda construção discursiva, se constitui em resposta/oposição a algo a ser combatido, finalizamos ponderando a proposta como um movimento que visa limitar a produção escolar, acadêmica. Contra a escola, os que a produzem e o que pode ser produzido nela, o debate social.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Nilda Guimarães. Cultura e cotidiano escolar. In: **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp. 62-74. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>.
- _____. Formação de docentes e currículos para além da resistência. In: **Rev. Bras. Educ.**, v. 22, n. 71, e227147, 2017. ISSN: 1413-2478 [viewed 30 January 2018]. DOI: 10.1590/s1413-24782017227147. Available from: <http://ref.scielo.org/chm4j8>.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.
- CAVALCANTI, Lana de Souza (org). **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- CAMILO COSTA, H.H.; LOPES, A.C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 1009-1032, 2016.
- GOODSON, I.. **Social histories of the Secondary Curriculum**. London: The Falmer, 1985.
- _____. **School subjects and curriculum change**. Londres: The Falmer Press, 1993.
- _____. **A Construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- CANEN, A.. **Currículo para o Desafio à Xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação**. *Conhecimento & Diversidade*, v. 11, p. 89-98, 2014.
- LAYTON, D. **Science as general education**. *Trends in Education* [s.n.t.], 1973.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ / FAPERJ, 2008.

_____. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, v. 39, p. 7-23, 2013.

_____. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279p.

LOURO, G. L. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. Contemporânea. In: **Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 2, p. 363-369, 2012.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), São Paulo, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006.

_____. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?**. Educação e sociedade, v. 36, p. 891-908, 2015.

_____. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. In: **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 507-524, 2017.

MILLER, J. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. In: **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.

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

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

PINAR, W; REYNOLDS, W.; SLATTERY, P.; TAUBMAN, P. **Understanding Curriculum**. New York: Peter Lang, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. São Paulo: Record, 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014

VIÑAO, Antonio. Historia de las disciplinas escolares. In: **Historia de la Educación**, n. 25, p. 243-269, 2006. Disponível em: <www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/93/102>. Acesso em: 04 Abril de 2013.

Recebido em 09 de agosto de 2018.

Aceito para publicação em 26 de maio de 2019.