



## “SERÍAMOS A POLÍTICA QUE CRITICAMOS?”: a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC<sup>1</sup>

Hugo Heleno Camilo Costa  
hugoguimel@yahoo.com.br

---

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Araguaia.

### RESUMO

A partir de diálogo com o campo do currículo na pesquisa em educação em geografia, destaco a importância da interlocução do campo disciplinar na produção de um texto mais amplo da política curricular. Como cenário, aproprio momentos da luta política pela definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Empiricamente, focalizo pareceres sobre o documento para Geografia. Busco compreender os sentidos articulados nas negociações, com vistas às identificações produzidas. Teoricamente, utilizo contribuições de Laclau e Derrida em uma abordagem pós-estrutural. Opero com a ideia de que a política é mobilizada por processos contextuais de tradução. Estes processos remarcariam a compreensão de que interpretações provisórias provocam subjetivações contingentes. Pondero os sentidos defendidos pelo povo da geografia como tensionando a produção da BNCC, através de argumentos crítico-reparadores e/ou alinhados à defesa de currículos nacionais. Concluo defendendo que isto pode significar que a geografia constituída em resposta não visa somente criticar a Base, mas virtualmente produzir outra. Pontuo que o campo, na emergência do questionamento sobre uma BNCC em suas relações com a geografia, tende a operar com o pressuposto de que uma Base pode ser algo desejável, ainda que criticável.

### PALAVRAS-CHAVE

Educação em geografia, Políticas de currículo, BNCC, Desconstrução, Povo disciplinar.

---

<sup>1</sup> Este artigo deriva de apresentação e das provocações produzidas durante a mesa “Políticas Educacionais e Curriculares e os desafios do Ensino de Geografia”, que teve lugar no 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (14º ENPEG), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2019. Foi desenvolvido no âmbito do projeto “Sentidos de conhecimento nas políticas de currículo: a Geografia e a Base Nacional Comum Curricular”, que conta com financiamento da UFMT, CNPq e Fapemat.

**"WOULD WE BE THE POLICY THAT WE CRITICIZE?":  
an interlocution of the people of Geography in BNCC production**

**ABSTRACT**

Based on a dialogue with the curriculum studies in research in geography education, I highlight the importance of interlocution of the disciplinary field in the production of a broader text of curriculum policy. As a scenario, I appropriate moments of the political struggle for the definition of the National Curricular Common Base (BNCC). Empirically, I focus on expert advice on the Geography document. I seek to understand the meanings articulated in the negotiations, with attention to the identifications produced. Theoretically, I use contributions from Laclau and Derrida in a post-structural approach. I operate with the idea that policy is mobilized by contextual translation processes. These processes would mark the understanding that provisional interpretations provoke contingent subjectivities in policies. I ponder the senses defended by the people of geography as tensioning the production of BNCC, through critical-repairing arguments and / or aligned to the defense of national curricula. This may mean that the geography constituted in response is not only intended to criticize the Base, but to virtually produce another one. I point out that the field, in the emergence of the questioning about a BNCC in its relations with geography, tends to operate with the assumption that a Base can be something desirable, even if objectionable.

**KEYWORDS**

Geography education, Curriculum policies, BNCC, Deconstruction, Disciplinary people

**Introdução**

Neste artigo invisto na defesa de que o aumento do diálogo com a Teoria Curricular na pesquisa em Educação em Geografia pode constituir interessantes oportunidades interpretativas à produção de políticas de currículo. Entre distintas possibilidades, destaco os envolvimento e decisões articulados no nome Geografia, com o objetivo de salientar a importância da interlocução do campo disciplinar na produção de um texto mais amplo da política curricular. Como cenário, aproprio momentos da luta política pela definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como acesso empírico, focalizo produções do campo da Educação em Geografia voltadas à BNCC, buscando compreender os sentidos articulados (leituras de currículo, de geografia, de escola, propostas para a produção de documentos oficiais etc.) como emblemáticos da negociação política em que são produzidas identificações, que constituem processos incontroláveis de tradução na política. Ao optar por determinadas produções, assinalo o caráter precário da tentativa de apropriação ou atenção plenas a dado momento da política. Argumento nesse sentido por não considerar ser possível o acesso a qualquer

momento político (privilegiado) em sua integralidade ou gênese e/ou seu significado último.

Deste modo, compreendo que não só a formulação de um documento nacional não é a totalidade da política curricular, como as produções que, porventura, interagem com sua elaboração não podem ser culpadas ou inocentadas. Esta leitura permite conceber, noutra via, que os diferentes investimentos contextuais na relação com uma proposta, como a da BNCC, ao tempo que não podem estabilizar o significado da política, não deixam de constituir influência, decisão e, portanto, responsabilidade. Trata-se de ter em perspectiva que os sentidos postos em circulação são potencialmente capazes de produzir novos sentidos e, irrefreavelmente, novas articulações e leituras de mundo. Daí, ressalvo não ser produtivo operar com lógica de rastrear sujeitos encarnados, seja na/pela assinatura ou envolvimento com este ou aquele momento da política (documento oficial, artigo, parecer, palestra etc.). Interessa, ao contrário, conceber que as diferentes produções vinculadas ao campo discursivo da Geografia na relação com a BNCC decorrem de contínuos processos articulatórios marcados pela busca por representação, pela sedimentação de interpretações sob constante tradução na política.

Para cogitar estes percursos, lanço mão de aportes teóricos dos pensamentos de Ernesto Laclau e Jacques Derrida, com a expectativa de constituir uma abordagem pós-estrutural à política curricular. Nessa direção, pondero que os referidos pensadores tendem a ajudar na elaboração da perspectiva de que a política, como um texto, é mobilizada por processos contextuais de tradução. Estes processos remarcariam a compreensão de que interpretações provisórias, visando combater/defender determinada visão, delineiam subjetivações contingentes na política, dinamizando-a em sua incompletude.

Termos como tradução, subjetivação e textualização, por exemplo, perfazem o convite a pensar a política como produzida para além de uma consciência, univocidade e/ou teleologia. Estas concepções, projetadas de uma lógica crítica aos fundamentos e essencialismos, podem ajudar a conjecturar a produção política, seu dínamo, como externos à enunciação de um *self*, fundamento ou automotivação da Geografia (ou de seus praticantes) na mobilização de sentidos. Dito de outro modo, considero interessante investirmos na leitura (ou suspeição) de que as afirmações políticas, as decisões que levam a que determinado sentido de Geografia seja hegemônico, dizem respeito à significação de uma alteridade estranha, a ser combatida ou controlada. Trata-se de pensar que, via negatividade, é constituída uma interpretação sobre o que se quer

defender através da Geografia na relação com o outro da política.

Considero tal possibilidade compreensiva a partir do diálogo com os estudos curriculares e aqueles ligados à Educação em Geografia. Por este motivo, passo à argumentação em defesa de tal interação, por entendê-la como via capaz de também potencializar a abordagem às políticas de currículo para Geografia.

## Caminhos para um debate sobre Currículo e Geografia

Em Costa (2019a) e Costa, Florez e Stribel (2019), defendi a importância de incorporação da discussão curricular à investigação em Educação em Geografia, como possibilidade de elaboração de outras leituras da política. A proposta, naquele trabalho, consistia em chamar a atenção para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica como resultado da interação com os movimentos sociais, da reflexão sobre os problemas da vida social.

No trabalho em questão destaquei uma dinâmica de negligência na articulação em torno da BNCC para com pesquisa acumulada em diferentes campos de conhecimento, com especial destaque para o Currículo e Educação em Geografia. A reflexão sobre como a BNCC acena para um bloqueio da produção acadêmica pode ajudar na interpretação de seu caráter antidemocrático, ao desconsiderar a mobilização sócio-histórico-cultural da produção acadêmico-científica (COSTA; FLOREZ; STRIBEL, 2019), levando a abordagens instrumentais em educação (COSTA, 2019a; LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2017).

Vinculado a esta dinâmica política, destaco em Costa (2019a) a perspectiva de que, além do afastamento do diálogo com a pesquisa, a BNCC também perfaz um movimento mais amplo de afirmação de propostas de currículo nacionais, como também o fazem e são os Parâmetros – PCN, e as Orientações Curriculares Nacionais – OCN (BRASIL, 1999; 2006). Entretanto, saliento o quanto, no âmbito da proposta da BNCC para Geografia, é possível interpretar uma lógica de oposição ao cotidiano, à experiência escolar e/ou a ideias como aquelas ligadas à compreensão de que leituras de mundo e/ou conhecimento são produções culturais contextuais. Argumento que a proposta favorece a leitura de que o que é definido para a escola deve servir para superar formas de pensar que não aquelas defendidas no documento, constituindo-se, assim, como uma leitura neutralização da diferença, que também marca a produção da experiência escolar.

Penso tratar-se de duas dinâmicas que marcam este momento político em que se

constitui a BNCC: a opção por não qualificar o debate com as demandas sociais, através do afastamento à produção acadêmico-científica; (e) a perspectiva de que há algo a ser combatido ou reprimido no cotidiano escolar, o que é, no caso emblemático da Geografia, defendido por meio da afirmação de uma forma de raciocinar o/no espaço de modo apartado da experiência espacial (COSTA, 2019a; COSTA; FLOREZ; STRIBEL, 2019).

Na elaboração do percurso com tais argumentos, propus como convite a compreensão de estudos de Janet Miller e Ivor Goodson, dois autores do campo do currículo que, voltados a diferentes horizontes, ajudam a pensar uma contemporaneidade das políticas de currículo para Geografia (COSTA; FLOREZ; STRIBEL, 2019). Com Miller (2014), pontuei a importância de maior aproximação ao pensamento curricular quando da reflexão sobre a produção de políticas de currículo. Neste trabalho, as contribuições da autora estão em provocar o questionamento sobre como, em uma atualidade de produção de políticas no ocidente, é recorrente a negligência ao diálogo com a teoria curricular. Não se trata de defender que políticas só podem ser produzidas sob anuência de determinado segmento social. Mas, em outra mão, insta em conceber que o acúmulo de estudos de diferentes vertentes em um campo investigativo, como o pensamento curricular, auxilia na projeção das políticas a uma condição de questionamento quanto aos seus sentidos de currículo, de sociedade, conhecimento e sujeito, por exemplo (Miller, 2014).

Interessante também é pensarmos, a partir da provocação da autora, que a aproximação à teoria curricular consiste em oportunidade à reconceptualização das maneiras pelas quais interagimos com a produção de políticas, nossas decisões e os desdobramentos nessa direção. Entre outros elementos incluídos na discussão de Miller (2014), também destaco a ideia de que a abordagem aos estudos curriculares nos possibilita questionar se os argumentos inovadores de propostas curriculares nacionais não estariam, tão somente, reativando sentidos instrumentais de currículo para a experiência curricular.

Conceber o pensamento curricular como oportunidade de intervenção na produção política soa, na lógica da autora, como estratégia importante à negociação, como investimento em um horizonte curricular democrático. Importa destacar que tais provocações ao questionamento da política *via* teoria curricular não incidem somente na elaboração de documentos curriculares oficiais, mas apontam para uma concepção de produção política que é incontrolável, pois disseminada nas diferentes formas de intervenção e produção de sentidos em distintos contextos, como é discutido em Costa

(2019b) e Costa e Lopes (2018). Nesse sentido, entendendo toda produção de sentido como decisão na política, a leitura de Miller (2014) nos possibilita tensionar os envolvimento constituídos nas hegemonias provisórias, em relação às quais distintas (e até antagônicas) leituras de mundo são articuladas (LACLAU, 2011).

Junto às contribuições de Miller (2014), considero potente recuperar os estudos sobre a História das Disciplinas Escolares (HDE), produzidos por Ivor Goodson (1993; 1997). Em seus trabalhos, o autor assinala que os processos vinculados à produção de políticas de currículo para as disciplinas escolares estão intimamente relacionados à militância dos praticantes disciplinares (professores, pesquisadores, estudantes, editores, entre outras identificações com a disciplina). Tal militância seria imbuída pela busca por melhores condições de trabalho, aumento do prestígio profissional, da difusão social de conceitos, conteúdos, argumentos, respostas a anseios sociais mais amplos (GOODSON, 1993; 1997; COSTA, 2019a; COSTA; FLOREZ; STRIBEL, 2019).

A este sujeito político, concebido por Goodson como "comunidade disciplinar" (1993; 1997), é lançada atenção quanto ao modo como interage, em diferentes contextos, em um movimento de "disciplinarização" das políticas. De modo articulado, esta subjetividade política produz, segundo Goodson (1993), rótulos disciplinares com vistas ao aumento da repercussão das contribuições das produções do campo disciplinar no debate público. Desta forma, o autor desenvolve uma abordagem à produção das políticas como dinamizada, intensamente, através da interlocução da comunidade de praticantes.

A associação das contribuições de Miller (2014) às de Goodson (1993; 1997) ajudam na elaboração de uma perspectiva em que podemos questionar a produção de políticas por meio das leituras de currículo que são constituídas. Com Goodson, especificamente, tais questionamentos ajudam a pensar um momento da política em que podemos focalizar a atuação da comunidade disciplinar na produção das políticas. Argumento que a operação com estes dois convites (COSTA; FLOREZ; STRIBEL, 2019) permite questionar os sentidos de currículo em circulação nos envolvimento e/ou militâncias da comunidade disciplinar.

Neste texto, mantenho a discussão de Miller (2014) em conta e passo a sobrecarregar a atenção para a perspectiva que Goodson insere ao definir conceitualmente uma subjetividade política produtora de sentidos nas políticas. Na visão do autor é possível extrapolar a lógica de responsabilizar pessoas por fazerem coisas em determinado momento, para lançar ao debate a interseção de defesas que, motivadas pela militância, definem o próprio campo disciplinar, alterando-o no movimento de

afirmar a importância social de uma disciplina.

Cabe destacar, assim como discutido em Costa e Lopes (2018) e Costa, Florez e Stribel (2019), que a moção de Goodson é pela afirmação de uma essência ou positividade em que a subjetividade política se constitui. Entretanto, como também é ponderado por Goodson (1993; 1997), a motivação à produção de rótulos se dá pelo investimento na construção de respostas ao que se entende, contextualmente, como problema social ou questionamento a ser respondido. Isto ajuda, simultaneamente, a compreender a mobilização de identificações com a disciplina e a questionar a responsabilidade na decisão na política. Dizer de outra forma é ter em conta que se, por um lado, uma comunidade disciplinar pode ser lida como importante produtora de políticas, por outro, tal dinamismo pode ser pensado como movimento contínuo de resposta a questionamentos sociais incessantes, externos ao que poderíamos chamar por campo disciplinar.

Com o apontamento de Goodson (1993; 1997) de que a militância se dá por maior visibilidade e apelo no debate público, na escola e para além dela, é possível questionar se a decisão resulta de uma consciência sobre um todo político com o qual a comunidade interage. Ou seja, ao mesmo tempo em que possivelmente dado sujeito político decide frente ao que interpreta como questionamento, ele não possui controle pleno sobre o devir dos desdobramentos de suas decisões. Isto permite pontuar que se a comunidade operasse em razão de dada essência garantidora de uma lógica disciplinar, no âmbito de uma significação plena de si, seria possível sondar (ou já possuir/conter) respostas ao que quer que seja. Tal leitura implicaria um conhecimento transparente da política e uma estase das formas de pensar e produzir significados para/na Geografia. Mas esta não é a interposição que Goodson traz. Inquieta sua lógica de pensar a produção das disciplinas através da dinâmica das políticas de currículo, que sempre demandam aquilo que não está dado, imprimem a necessidade de que o campo responda.

Nessa direção, se Goodson pontua que a relação com demandas externas à disciplina é o que a leva à mudança, penso ser interessante tomar isso que é estranho/externo/outro como o que provoca o campo disciplinar a responder, decidir na política, em relação ao que considera ser oportunidade de intervenção (COSTA, 2018). A esta relação de estranhamento na política, tenho buscado destacar (COSTA; LOPES, 2016, 2018) limites da concepção de Goodson em uma leitura pós-estrutural. Faço isso a partir da aproximação aos trabalhos de Laclau e Derrida, com os quais focalizo a concepção de uma subjetivação provisória e contingente na política de currículo para Geografia.

Pondero que a apropriação de tais estudos possibilita pensar a interlocução de uma subjetivação disciplinar na política de currículo fora de um registro interpretativo essencialista/fundacionista. Argumento que operar por estas vias pode implicar conceber que é na relação com uma "toda outra" alteridade (DERRIDA, 2006a) que diferentes sentidos são articulados em resposta na política. Uma subjetivação política em torno do nome Geografia se constituiria não por automotivação (intelectual/epistemológica), mas em resposta a algo externo, interpretado contextualmente como uma ameaça ou bloqueio a si (LACLAU, 2011).

O que Derrida (2006a) destaca como uma alteridade inquisidora, de cujos questionamentos não se pode escapar, pode ser uma via para a leitura dos sentidos articulados em uma contemporaneidade da política de currículo para Geografia. Com estes indícios, passo à seção seguinte, na qual termos como decisão, alteridade, subjetivação, entre outros, são discutidos como lentes que considero oportunidades para pensarmos as dinâmicas envolvidas na política.

## O estranhamento como momento de precipitação

Tal como discutido em Costa e Lopes (2016, 2018), para Laclau (2011) a subjetivação política é produzida na dinâmica contingente e provisória de sentidos diferenciais que, significando algo como ameaça, se articulam discursivamente em determinado contexto de luta. A subjetividade, portanto, não está dada a partir de uma história de vida ou filiação corporativa, mas é precipitada discursivamente, produzida por diferenças sociais articuladas em um momento equivalencial, em relação a um nome.

Em Laclau (2011) não é cogitada possibilidade de um cerne transparente à comunidade, capaz de gerar simetria ou conciliação que, então, poderia funcionar como uma orientação às tomadas de decisão. A relação com o antagonico é o detonador de uma impressão de coesão às diferenças. O envolvimento em dada construção discursiva diz respeito a uma relação de negatividade: uma oposição comum a determinado nome.

Ao apropriar esta leitura de sujeito/subjetivação, destaco que o caráter de sua não-consciência incide na leitura de que se constitui, transitoriamente, por dinâmicas incessantes, incontroláveis (lógica da diferença), e por tentativas de coalizão/alinhamento, de reconciliação, entre tais dinâmicas em lugares, inexistentes, que julgam constituir senso de solidariedade (lógica da equivalência). Mas, também, pela consequente leitura de que a própria problemática que o motiva na política nada mais é



do que uma leitura/significação singular de um nome, um termo, uma bandeira, cuja significação última nunca é dada.

Rever o social por intermédio da significação é considerar que não há centros fixos capazes de determinar o passado e o futuro de uma articulação política, de uma subjetividade. Ao contrário, é ter em mente que se a significação não é fechada permanentemente, é porque todos os elementos dos quais tratamos nada mais são do que significações provisórias de termos/nomes importantes, feitos proeminentes em determinado momento da política. Em função dessa leitura, as implicações sobre a política, a disciplina e o sujeito não passam impunes, podendo ser reconceptualizados como significação, como momentos, como adiamentos de um vir a ser.

Para Laclau, o discurso é uma totalidade tecida por relações de significantes que detêm provisoriamente a significação de determinadas práticas e, uma vez articulados hegemonicamente, delimitam uma formação discursiva. Compreender uma formação discursiva consiste em entender um processo hegemônico: como se definem os termos de um debate político, quais enfoques e prioridades estão sendo colocados em evidência na política.

Para Laclau (2011), nada há fora do discurso, o que significa operar com a inexistência de práticas não discursivas. Todo discurso é uma prática e vice-versa. Lopes (2011) acrescenta que o discurso não é apenas linguagem, mas envolve ações e instituições, sendo o funcionamento do social entendido como linguagem. A Teoria do Discurso visa a não separar a linguagem (retórica), o indivíduo (sua psique) e o político (a sociedade e o social) (LOPES, 2011).

A tentativa de fechamento é uma constante na estruturação discursiva, assim como também é contínua a abertura do campo da discursividade ao *surplus* de sentido. Todo discurso ambiciona dominar o campo discursivo, fixar e deter as diferenças e, ainda que de forma provisória e contingente, criar um centro reconhecível na significação. Tais fechamentos da significação só ocorrem quando é encontrado seu limite. Este só é definido a partir do momento em que se determina um exterior, um antagonista dos elementos diferenciais envolvidos no processo articulatório<sup>2</sup>. Para Laclau (2011), a existência do sistema é um resultado direto de seu limite excludente. O exterior, então, é um elemento diferencial que está fora da articulação, um dado estranho, uma alteridade (DERRIDA, 2006a). É o estabelecimento de um limite que define a articulação. A

---

<sup>2</sup> Aqui, não desenvolvo a perspectiva ampliada do antagonismo pela noção de deslocamento, tal como inserida em Laclau (1990), uma vez que as cadeias de equivalência com as quais opero são pensadas por mim como pertencentes à mesma formação discursiva.

precipitação de uma subjetivação política, como na geração de uma cadeia de equivalência, é o momento em que provisoriamente as diferenças se pausam em função de uma oposição comum a uma ameaça projetada. Nesse sentido, Lopes (2011) assinala que a positividade só pode ser pensada como uma ilusão ideológica que concede às identidades a sensação de conseguir conter a incerteza e a dispersão.

Em Costa (2018) e Costa e Lopes (2016; 2018), a partir da incorporação dos estudos de Laclau, defendo a perspectiva de povo disciplinar como concepção interpretativa à construção de subjetividades nas políticas de currículo para Geografia. Trata-se de pensar um *Povo disciplinar da Geografia* como cadeia de equivalência na qual as diferenças envolvidas suprimem-se enquanto tal, visando à oposição a um exterior inimigo. Laclau (2005; 2006) pontua que a formação de um *povo* se dá a partir da equivalência estabelecida entre demandas heterogêneas, diferentes entre si. Uma unidade que, segundo o autor (LACLAU, 2005), não se constitui através de uma expressão ideológica, mas de uma relação entre demandas sociais insatisfeitas, que passam a estabelecer determinado grau de solidariedade entre si.

Ressalto que neste momento equivalencial, de constituição do *povo*, não é garantida a fixação última desta subjetividade política, mas é gerada uma sensação de fixação na articulação das demandas. Laclau (2005) enfatiza este aspecto quando salienta que não se pode considerar a lógica da equivalência como a superação da lógica da diferença. Segundo o autor, a cadeia de equivalências debilita provisoriamente as diferenças, mas não pode detê-las. Igualmente, o autor acrescenta que as diferenças operam na cadeia equivalencial fundamentando-a e, ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação conflituosa com ela. São, portanto, incompatíveis e interdependentes. O *povo*, como toda cadeia de equivalência, segundo Laclau (2005), é uma formação menor do que uma comunidade, é um componente parcial que almeja ser a única totalidade legítima, que quer dar um nome à plenitude ausente de determinada comunidade. Igualmente, se desenvolve na suposição de uma divisão do cenário social, criando bandeiras, hegemонizando significantes que reiterem o outro antagônico e que tentem representar a própria cadeia. Para Laclau, a hegemонização de tais significantes vai depender, também, da produção de uma história contextual que apoie a articulação das demandas.

A produção do *povo* não se dá de modo seguro para todas as demandas nele articuladas. Nada garante que, em dada ocasião, não haja sacrifícios ou comprometimentos de determinadas demandas. Esta noção, segundo o filósofo (LACLAU, 2011), enfatiza o caráter provisório, contextual e precário das formações discursivas. É

por intermédio desta concepção que considero ser razoável operar com a noção de *povo disciplinar*, em vez de *comunidade disciplinar*.

Penso o *povo disciplinar* como composto pelas subjetividades constituídas em operações provisórias no campo discursivo da disciplina, precipitado nas buscas por responder, momentaneamente, ao que se projeta como desafio à disciplina. A disciplina, nesse sentido, é considerada como construção discursiva que não possui saberes primordiais a serem apropriados pelos integrantes de uma comunidade que sem os quais dela estariam excluídos (LOPES; MACEDO, 2011). Entendo estes saberes como sendo construídos ao passo em que nos tornamos disciplinares. As disciplinas, vistas sob esse prisma, não se vinculam à fixação de identidades, mas podem ser interpretadas como campos discursivos.

Caminhar nesta direção implica conceber tais construções identitárias como dinamizadas por processos contínuos de tradução que contaminam incessantemente a discursividade. Esta dinâmica viabiliza o *surplus/vazamento* de sentidos e, conseqüentemente, sustenta, por desconstrução contínua, as equivalências produzidas no todo diferencial. Nesse sentido, penso ser importante problematizar a tradução como processo que, a meu ver, marca a política. Por tê-la como condição para operar na política, pensada aqui como processo de significação e, portanto, passível a ser interpretada como texto, como textualização, focalizo a discussão de Jacques Derrida sobre tradução.

A (des)construção da perspectiva da escrita/textualização, para Derrida (1991; 2005), consiste em sua preocupação em criticar a secundarização da escrita em relação à fala, ao pensamento. Segundo o filósofo (DERRIDA, 2008), isso constitui o que denomina como logocentrismo (privilégio da razão ocidental, das ideias filosóficas, do propósito animado, da intenção, da metafísica da presença). Com isso, Derrida (2005; 2008) propõe pensarmos a escrita como traição, suplementação, como promessa de substituição do falante, do pai falante, da origem do discurso.

A escrita, pensada como substituta, como suplemento aditivo à falta da presença do discurso vivo, funciona como um puro jogo de rastros (*traces*<sup>3</sup>) (DERRIDA, 1991) e suplementos, é da ordem do “puro significante que nenhuma realidade, nenhuma referência absolutamente exterior, nenhum significado transcendente vem bordejar,

---

<sup>3</sup> Para Derrida (1991), o rastro/*trace* não é uma presença, mas o simulacro de uma presença que se desloca, se transfere, se reenvia. Ele não tem propriamente lugar, o apagamento pertence a sua estrutura. Não o apagamento que sempre deve poder surpreendê-la, sem o qual ela não seria rastro, mas indestrutível e monumental substância. Derrida fala do apagamento que desde o início o constitui como rastro, que o instala na mudança de lugar e o faz desaparecer na sua aparição, sair de si na sua posição.

limitar, controlar” (DERRIDA, 2005, p.35).

Para Derrida (2005), a escrita trai a suposta intenção, a tentativa de sustentação (ou envio) do pensamento, da razão, da presença, corrompendo e, portanto, dando bojo à crítica do filósofo à “metafísica da presença”. Em Derrida (2005), a escrita faz a fala e o pensamento vivos dizerem o que jamais pensaram em dizer. Sua perspectiva prescinde de um pensamento originário, do *logos*, pois o mimetiza, o dubla, o traduz. Ao extrapolar o suposto pensamento originário, a escrita traduz a intenção e se desdobra em um movimento contínuo e subversivo de substituição. A escrita, portanto, é a repetição na adição do suplemento, não tem propriedade alguma, é a “indeterminação flutuante que permite a substituição e o jogo” (DERRIDA, 2005, p. 38).

Em *A Farmácia de Platão*, Derrida (2005) pontua que mesmo que se tente restituir a comunicação, a tradução não dá conta disso, não permite o acesso à origem, o que possibilita a disseminação constante dos sentidos do texto, independente do que quer que se faça na relação entre interlocutores/tradutores. Nesse caso, os interlocutores, mesmo permanecendo na unidade do significante, jamais conseguem fixá-lo, não podem estabilizar o texto ou estancar o vazamento de sentidos circulantes. Esta é, pois, a condição colocada a todo o envolvimento com a vida, com o mundo, com a política: traduzir/escrever. É a esta perspectiva de tradução/escrita que me volto, buscando situá-la no pensamento de Derrida como forma de potencializá-la na compreensão da política de currículo para Geografia e dos processos de subjetivação com ela/nela envolvidos.

Tanto em Laclau como em Derrida, apesar das preocupações diferenciadas entre os autores, é convergente a perspectiva de que toda produção (de si, da política, da vida) está restrita à negociação de sentidos com o significante, e que não há transparência na linguagem e muito menos são cogitadas possibilidades de acesso a dada essência, fundamentação ou origem do social. Mais do que isso, ambos sustentam a ideia de que a interação e a negociação só podem se estabelecer por meio da tradução, da tentativa de apreender o outro que escapa, da busca pelo acesso, pela significação da política.

A partir das ideias desenvolvidas por Derrida (2006b) em *Torres de Babel*, chamo a atenção para a concepção da tradução como *performance*, o que consiste em pensá-la como não sendo uma opção do sujeito frente ao texto em que se constitui o mundo e a política, mas a única possibilidade de significá-los e de existir neles. Segundo o filósofo, a *tradução* impõe limites intransponíveis, que impossibilitam ao *tradutor/agente/sujeito* a manutenção e reprodução de uma suposta intenção “original” do *texto*. Para ele (DERRIDA, 1991), tal *performance* é um ato de comunicação que não se limita essencialmente a transportar dada informação ou conteúdo semântico pertencente a

determinado objeto de verdade.

Quando Derrida (2006b) pondera “Babel” como possuidora de um nome próprio - ao mesmo tempo em que questiona se quando falamos “Babel” sabemos o que estamos nomeando -, insere a crítica à concepção ocidental e metafísica da *tradução/escrita* como operação transparente e consciente do sujeito. Assinala, com isso, sua oposição às ideias logocêntricas de que, na tradução, há locutores e receptores atuando de forma totalizada, consciente e intencional, na sustentação teleológica da unidade do sentido, o que não permitiria que nenhum *resto* (DERRIDA, 1991) se furtasse à totalização. Derrida (1991) pondera que sempre escapa o *resto*, sempre há *disseminação* (DERRIDA, 2001) escapando às tentativas de fixação do texto, da política, das regras e do horizonte do sentido.

Derrida (1991) considera a escrita/tradução como uma tentativa constante de reconciliação com “a” intenção, mas que nada mais possui do que *traces*, rastros que marcam sua assimetria e assinalam a ruptura com a intenção, com a impossibilidade de uma compreensão total e com a consciência de dado sujeito como centro organizador. Tal assimetria, segundo Ottoni (1997), é o lugar do inesperado, o espaçamento contingente e necessário para que o falante/tradutor se constitua como sujeito. Ainda segundo Ottoni (1997), não há lógica, no que diz respeito à transcendentalidade do termo, que possa identificar um sujeito a não ser por intermédio de sua performance em falar/traduzir em determinado contexto.

Para Derrida (1991), um contexto é uma construção interpretativa, baseada na suposição de um consenso implícito, mas estruturalmente vago, que tende à tentativa de coordenação do que se deve tratar entre seus limites e/ou a “prosseguir os diálogos no horizonte de uma inteligibilidade e de uma verdade do sentido” (DERRIDA, 1991, p.350), de modo que regras ou acordos gerais possam se instaurar. O autor pondera que um contexto nunca é absolutamente determinável, não podendo, portanto, jamais ser saturado.

Esta não-saturação estrutural decorre da dinâmica de ruptura do próprio contexto. Isto ocorre porque, segundo Derrida (1991), a iterabilidade - repetição e citação daquilo a que se supõe referir - leva a que, por mais que se busque fidelizar e contextualizar a citação, jamais se consiga manter intacta a significação daquilo que se pretende apenas reproduzir. É nessa perspectiva que enfatizo o caráter singular e intenso da tradução como iteração/escrita, tendo em vista seu caráter produtivo e, simultaneamente, sua capacidade de fender pretensões homogeneizantes de escrita/textualização sobre a política. Conceber a iteração/tradução como um meio de articulação e traição irresistível

e permanente (em que *tudo/nada* nunca permanece) é pontuar que os contextos são (in)fundados fragilmente, porque constituídos por uma *fé* (DERRIDA, 2010) em estar tratando da mesma coisa na relação com dado significante. E fraturados em sua estrutura, pois, a repetição aditiva da *différance* leva à falência os intentos de menção ao referencial, ao que se supõe ser a origem ou o espaço comum do próprio contexto.

A tradução ocorre sobre o intraduzível, não parte de uma amostra, não reproduz, ela produz outra coisa. Derrida (2001) considera que o idioma (uma forma de intervir na política) jamais é apropriado pela língua, e que, ainda que julguemos estar falando a mesma língua, estamos apenas idiomatizando de forma diferencial. Introduce, assim, a perspectiva de que nossas produções são uma tentativa de contato artesanal com a língua, desde os diferentes idiomas de cada um.

Concordo com Ottoni (2003) ao reiterar a tradução como abertura à alteridade ou, de outro modo, como impossibilidade de resistência à alteridade. Por esta razão, Ottoni (2003) coloca que na tradução não há fidelidade, mas responsabilidade instalada na tarefa de traduzir o intraduzível. Trata-se de uma responsabilidade acionada pelo reconhecimento de nunca podermos dar conta de tudo: responder a todas as interpelações, racionalizar sobre tudo, apreender todo o sentido/significado do texto da política, do contexto. O que se faz, a todo o tempo, é traduzir, inscrever-se na (cena da) escritura, tendo vetada a possibilidade de acesso 'ao' significado e consentida, via iteração, a oportunidade de produzir sentidos. É poder (ou precisar) fazer jogadas em um jogo cujas regras são desconhecidas à história, à razão e ao cálculo.

Associada às noções de singularidade e alteridade, a ideia de responsabilidade é considerada por Derrida (2006a) também como elemento reflexivo sobre a constituição ou, ao menos, promessa de sujeito/subjetividade. Destaca-se, em Derrida, a perspectiva de que mais importante do que tentar balizar uma leitura de sujeito voltado/produzido para esta ou aquela finalidade é ter que a subjetividade é estancada provisória e diferencialmente pelo *outro*.

Longe de ser uma perspectiva de subjetividade com cerne ou núcleo duro, o filósofo insere a ideia de que a subjetivação é algo contextual, é resposta a um *outro* singular, imprevisível e surpreendente, que invoca. Com essa abordagem, o filósofo reitera sua leitura de que, ao se ver visto pelo olhar do outro, um *outro* supremo, absoluto e inacessível, o *todo outro* (DERRIDA, 2006a), o sujeito se constitui nessa aporia, responde a primeira resposta possível: "eis-me aqui" (DERRIDA, 2006a, p. 84). Essa resposta é, para Derrida (2006a), a única forma de auto-apresentação que 'já' supõe toda responsabilidade, é responder ao chamado daquilo que escapa, que está para além

do conhecimento e do cálculo sobre tudo.

Essa aporia mobiliza a ambivalência na qual o processo de subjetivação se dá. A ausência de linearidade e de possibilidades de saturação sobre a vida, no pensamento proposto por Derrida, leva a conjecturar que se impõe, sem racionalização ou cálculo, um 'dever absoluto', que consiste em "responder ao outro, a sua chamada, a sua petição ou a sua ordem" (DERRIDA, 2006a, p.84). O *dever absoluto* é a resposta que não se pode negar, a resposta ao absoluto *todo outro*. A resposta àquilo que não é da ordem da razão a pedir ou negar, é condição à interação, é responsabilização.

Nessa perspectiva, a decisão não pode ser vista como condicionada por um saber, um conhecimento prévio, ainda que se possa mobilizá-los na tentativa de conter o desconhecido. Para Derrida (2010), não sendo objeto de conhecimento ou lógica, a decisão está envolvida em atitudes de fé de que se vai causar algo supostamente previsto. A decisão em si é uma ocasião de opacidade, dada a imprevisibilidade do devir. É, portanto, da ordem do segredo, da ausência do registro. Pode ser pensada como resposta ao dever, ao que se deve (fazer), como responsabilidade. A responsabilidade, então, consiste em assumir, por intermédio de um risco absoluto, uma forma de compromisso em relação ao *outro absoluto* que está para além do saber, da segurança e da certeza.

Para Derrida, "(...) no momento de cada decisão e em relação com *qualquer/radicalmente outro como qualquer/radicalmente outro*, qualquer/radicalmente outro nos pede que nos comportemos como cavaleiros da fé" (DERRIDA, 2006a, p.91). A fé inserida na dinâmica da decisão de modo a reiterar o caráter de crença em causar algo, em responder a algo frente ao que me é *qualquer/radicalmente outro*, que me incita a dar continuidade sem previsibilidade alguma a *isso*, sobre o que não possuo qualquer controle, esse olhar de deus que me vê e eu não o vejo, esse exterior violento (DERRIDA, 2006a).

## A BNCC pelo povo da Geografia: momentos de produção da política curricular

Argumento que a apropriação da teoria do discurso e das contribuições da desconstrução se estabelece na perspectiva de pensar a subjetividade como acontecendo em um 'para além', um adiamento, precipitando-se pela relação com a alteridade. Este 'para além' que impossibilita ideias de um acabamento do 'eu/si', das articulações políticas, ao mesmo tempo auxilia a não operar com a projeção de um horizonte de plenitude. Em vez disso, permite ter em foco que o que se faz é um trabalho contínuo de

articulação com vistas à hegemonização de um dado horizonte particular.

Com o entrelaçamento dessas discussões teórico-estratégicas, argumento que se a perspectiva de subjetividade em questão se volta à ideia de que esta se constitui na resposta, na articulação em função das respostas que quer poder dar, não há possibilidade, então, de fixá-la como responsável absoluta pelos envolvimento e compromissos gerados a partir das intervenções feitas, produzidas na política curricular.

Embora tenha em conta que a disseminação latente da textualização da política colabora, através de um trabalho próprio, para que inclusive esta análise já possa se indispor à explicação do todo, considero, mesmo assim, em todo o esforço que uma ideia de análise possa implicar, que só há possibilidades de produzir traduções sobre momentos da política, sobre ocasiões, apreensões miméticas da política curricular. Refiro-me ao modo como interpreto os elementos trazidos nesta discussão e, simultaneamente, ao modo como a política curricular para Geografia é interpretada pelas identificações envolvidas.

A partir desta posição, atento para os elementos compreendidos por esta análise na investigação sobre a produção das políticas de currículo. Aqui os elementos empíricos não são pensados como expressões plenas sobre a verdade da política curricular, como capazes de trazer o desvelamento sobre os meandros de uma política orientada. Em outra posição, proponho que sua interpretação se dê por intermédio da concepção de textualização discutida anteriormente, em diálogos com a teoria do discurso e a desconstrução. Desta forma, a abordagem ao material se constitui em um olhar interessado em plasmar o texto curricular timbrado como oficial com as produções associadas a ele. Isto é feito com vistas a pensar momentos de interlocução de um *povo disciplinar* da Geografia, que é precipitado (provisoriamente) na luta em torno da definição da BNCC.

Ter em conta este olhar implica pensar a produção da política como se desdobrando em diferentes espaço-temporalidades de produção cultural. Mais do que isso, argumento que a textualização da política se trama nas (buscas por) respostas, em tentativas de controle e defesas provisórias de visões de mundo, de Geografia, de Educação Básica. São produções (de sentidos) tramadas, desencadeadas, enxertos possíveis, em ocasiões contextuais, em que se precisa responder àquilo que é outro, estranho, interpretado como ameaçador (porque desconhecido) e que, imperiosamente, coloca determinada perspectiva identitária em questão.

A textualização da política é pensada como conjunto de respostas dadas, buscas por racionalização daquilo que não se conhece em absoluto. E, nesses entremeios



interpretativos, nos quais todo empenho é colocado em função da precaução, da territorialização de uma verdade, todo intento colonizador falha na busca pela saturação da política, pela defesa dos redutos entendidos como próprios, pelo estancamento das verdades que não cessam, desmentindo, portanto, outras.

Com a construção de um possível cenário em que não há simetria entre eu e o outro, não há territórios demarcados ou aliados fixos, não há, portanto, uma verdade permanente. Há só a incerteza e a possibilidade de produzir sentidos por meio da opacidade da linguagem. Uma fé de estar fazendo algo em favor, aqui e agora, na atualidade e emergência da resposta ao outro.

Considero esta agitação como a tentativa contínua de racionalizar sobre o que fora desencadeado e que agora se impõe como questão e invoca à subjetividade. Para traçar estes momentos, focalizo os sentidos de motivação à intervenção em que se constituiu a produção de tais textualizações da política. Chamo a atenção para produções sobre/a partir da análise crítica da BNCC. Na abordagem a tais documentos, focalizo diferentes textos, voltados a distintas argumentações que acenam a negociações que tensionam leituras de BNCC em sua relação com o debate curricular para Geografia.

O parecer de Nogueira (2016) parte de argumentação voltada ao pensamento geográfico como ligado à reflexão sobre a produção do espaço, tendo em consideração as relações sociais, o acúmulo histórico de experiências e projetos humanos. Com estes pressupostos, destaca elementos da BNCC que apontam para a valorização de tais experiências, em uma abordagem culturalista, o que é interpretado como construção plausível e coerente do documento, em seu caráter norteador para os processos escolares. Simultaneamente, salienta limites da proposta ao focalizar que chama a

[...] atenção também a dimensão "Responsabilidade e o Mundo". Da forma que está expressada, responsabiliza o indivíduo pelo cuidado com o mundo, redirecionando a discussão dos problemas para o sujeito, quando poderia deixar mais claro, que o compromisso social deste sujeito com o mundo deve ser estabelecido no seu envolvimento político com sua comunidade, desde a escolar até a comunidade mundo, mas que a responsabilidade com as mudanças está também com o Estado e com o modelo de sociedade que estamos construindo. [...] Esta dimensão formadora poderia chamar atenção para: "**A SOCIEDADE E O MUNDO**", penso que cumpriria a ideia de uma construção lógica da proposta: Sujeito e o Mundo, O lugar e o mundo, As linguagens e o Mundo, **A sociedade e o mundo**. (NOGUEIRA, 2016, p. 6).

Para a autora, um entrave à construção de determinada orientação passa pelo sentido de responsabilização do sujeito por atribuições que caberiam ao Estado. Por meio deste argumento, é proposta alteração do trecho com vistas a reposicionar dada responsabilidade, transferindo-a do sujeito para a sociedade, como no trecho em que é

feita a sugestão de que

[...] estas dimensões sejam tratadas como formadoras do componente curricular Geografia no sentido de um diálogo teórico-metodológico, e que sejam construídos eixos temáticos por ano, pois essas dimensões se repetem em todos os anos e muitas vezes não refletem os objetivos que estão indicados em cada. As dimensões formadoras estariam descritas no texto introdutório do componente, mas não como eixos. Penso que o componente curricular Geografia não apresentou eixos como propõe o documento, esses poderiam ser construídos indicando conteúdos que estão refletidos já nos objetivos de aprendizagem. Não como conteúdos pontuais, pois isto não é papel de um documento de caráter comum e nacional, mas temas amplos e integradores que direcionassem os conteúdos que deveriam ser priorizados naquele eixo. (NOGUEIRA, 2016, p.6)

No âmbito da sugestão, além da proposta de reparo, é feita defesa de reorganização, de modo que a disciplina Geografia tenha maior aderência às preocupações gerais da BNCC. Igualmente, é defendida a organização de eixos por ano, sob a compreensão de sua recorrência em diferentes anos de escolarização; também é ponderada a importância de tensionar conteúdos geográficos com os objetivos de aprendizagem. Com essa construção, é feita a ressalva quanto a não ser tarefa de uma proposta de currículo nacional definir conteúdos específicos, mas propor temas genéricos para priorizar o tratamento temático ao longo dos eixos. A esta altura, a ressalva é produzida como significação do que deve ser um currículo nacional e quais os seus limites. Por outro lado, ainda que enfatize que uma proposta nacional deva ter limites, ao propor ajustes, focaliza discussão sobre qual deve ser a orientação da proposta para a formação de consciências subjetivas, como quando é assinalada a ideia de que o sujeito deve ter consciência de seu potencial transformador.

Ao focalizar os objetivos de aprendizagem em Geografia, pontua que se a proposta tem por objetivo orientar a produção de conteúdos, "não caberia indicar objetivos que conduzam a procedimentos metodológicos, a procedimentos didáticos de como fazer" (NOGUEIRA, 2016, p.7). Com esta perspectiva, a autora acena para leitura de que na BNCC instaria um senso de controle do trabalho escolar de docentes, discentes e comunidades, o que consistiria em um contrassenso à defesa de haver um compromisso da proposta com diversidades locais, culturais, sociais. É interessante realçar a preocupação da autora com os sujeitos, suas vivências as culturas locais, as variações regionais, ao mesmo tempo em que, nessa motivação, reitera a perspectiva de um currículo nacional, com a proposição de substituição de concepções, verbos, leituras de mundo por outras. Com isso, acena para uma dinâmica de negociação em que a BNCC, se corretamente ajustada, poderia ser funcional às diferentes realidades locais/

regionais de distintas culturas brasileiras. Soa interessante a ideia de que um currículo nacional pode ser alternativa para fazer aquilo que diferentes outras propostas curriculares (formação de professores, as produções escolares na relação com a Geografia, os materiais didáticos) não são capazes, o que, em visão oposta, é ressaltado por Santos (2016).

Na abordagem de Suertegaray (2016) à BNCC também é proposta leitura corretiva à BNCC, no entanto, com maior preocupação de detalhamento, como quando é pontuado que

No EM [Ensino Médio], as ações interdisciplinares e transversais devem intensificar-se e incorporar conhecimentos prévios e expectativas dos educandos. O texto indica a importância de mobilizar estudantes para o protagonismo social, entretanto, os exemplos, muito embora, sejam de protagonismo e de autoria dos estudantes, não explicitam, como, a partir de um protagonismo individual como chegar ao protagonismo social. Para além de leituras, registros e trabalhos de campo em diferentes linguagens, por exemplo, seria necessário o desenvolvimento de práticas que busquem a resolução de problemas identificados. (SUERTEGARAY, 2016, p.4)

Para a autora, não só importa que as propostas de integração curricular (trans e interdisciplinar) devam ser intensificadas, como, no tocante à discussão de protagonismo social, defende maior clareza, o que poderia ser alcançado através do desenvolvimento de práticas voltadas à resolução dos problemas ligados à necessidade de maior protagonismo. Desta forma, é possível compreender o investimento na ideia de que a BNCC deveria desenvolver a integração curricular que projeta, ao mesmo tempo em que precisaria avançar sobre eventuais práticas, a serem desenvolvidas nas/pelas comunidades escolares a partir de seus desafios, ligadas ao protagonismo. Sob esta ótica, a BNCC deveria ter incrementado seu caráter normativo à escola, à educação geográfica, de modo a precisar o encaminhamento da produção de conhecimento.

Ao discutir o tratamento dado à concepção de Geografia, Suertegaray (2016) assinala haver problemas na visão adotada, destacando uma possível desatualização da proposta com a exclusão de concepções consideradas importantes. Isto é emblemático no trecho em que é sugerido 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 naturezas, como conceito, é mais significativo, em especial quando se deseja valorizar sociedades diferentes. (SUERTEGARAY, 2016, p.5)

Em uma tentativa de reaver marcadores teóricos específicos do pensamento

geográfico, destaca suposta vaguidão quanto à concepção de "espacialidade", ao questionar o que se busca com a referência a este termo. Em posição alternativa, argumenta sobre a necessidade de maior profundidade no tratamento da ideia e assinala haver "uma substituição no discurso geográfico contemporâneo do conceito de forma, preocupação central da Geografia Clássica, para espacialidade" (SUERTEGARAY, 2016, p.5). Com esta afirmação, soa importante destacar a militância pela priorização de leituras específicas de Geografia na BNCC, o que pauta uma identificação muito mais ligada à importância de hegemonizar no documento uma proposta de currículo nacional, do que tensionar sua construção na relação com as escolas. Estas posições são recorrentes em momentos em que são feitas ressalvas como em

Considera-se 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, sobre outras possibilidades analíticas. Por outro lado, considerando o ensino de Geografia escolar, este está ainda centrado na tradição geográfica. (SUERTEGARAY, 2016, p.7)

Assim como em

Há uma situação de dificuldade de entendimento também em relação ao conceito de natureza, em que, em dado momento se faz referência ao não-humano. É relevante uma uniformização da linguagem, o texto revela uma produção múltipla (vários autores) e ao mesmo tempo deixa explícita a contradição nas proposições do fazer geográfico. O ecletismo que caracteriza o texto, dificulta o entendimento da proposta. Um esforço de diálogo entre as diferentes dimensões do fazer geográfico e seus respectivos temas, conceitos, procedimentos e metodologia, tornaria a texto do componente mais consistente. (SUERTEGARAY, 2016, p.15)

Desta forma, a produção escolar segue sendo pressuposta como lugar de recebimento de diretividades de outro contexto (anterior ou superior), em que seriam decididas as finalidades da escolarização, os sentidos de Geografia. Mesmo quando em defesas ligadas ao protagonismo de determinado sujeito, ou sua cultura, é com base em um pressuposto de como interpretá-los que orbita, frequentemente, o debate. Destaco, ainda o senso de que a expectativa de univocidade na proposta é uma forma de apoiar leituras de padronização sobre a Geografia escolar, o que tende a militar contra relações democráticas que possam ser/estar sendo fomentadas na produção do conhecimento geográfico escolar.

Em movimento aproximado, destaco o parecer de Simielli (2016), que concentra a argumentação sobre o tema da cartografia e assinala haver falta de precisão conceitual na proposta. Pontua que “a Cartografia Geográfica deveria ser mais explicitada e estar mais alinhada às pesquisas acadêmicas de qualidade.” (p.1). A perspectiva da autora recupera a lógica de Suertegaray (2016) em que, uma vez aprofundados os termos nos quais a BNCC se pauta, estaria resolvido o encaminhamento nas escolas. Nesse sentido, a ótica de que o conhecimento acadêmico-científico seria suficiente para nortear as práticas escolares, eufemizando o contexto escolar como momento de produção de conhecimentos, de interação de diferentes formas de conhecer. Além do caráter de padronização, é acrescida a ideia de que para a escola deve preponderar uma leitura específica de conhecimento.

Já em uma posição crítica a currículos nacionais, tendo em consideração seu viés padronizador, Vlach (2016) argumenta sobre a diversidade como impondo-se desde a escola, que possuiria características e demandas que um currículo nacional não pode atender e/ou dissolver. Em uma abordagem voltada aos contextos de produção do conhecimento, a autora critica a expectativa de solução via conteúdos, quando a produção deles precisa ser concebida nos diferentes contextos em que ocorre. Por outro lado, questiona em que condições os docentes poderão interpretar a proposta se não possuírem boa formação inicial. Ante a esta indagação, ao mesmo tempo em que tensiona a formação inicial docente, passa a operar a suposição de a BNCC poder ter potencial para sanar eventuais debilidades na formação de professores, como ao ponderar:

Mesmo quando os objetivos de aprendizagem são adequados à faixa etária do alunado, pergunto-me como o professor poderá atingi-los, caso sua formação inicial tenha sido precária. [...] Indago-me como o conjunto dos professores as decodificará. Considero provável que, na prática, essas quatro dimensões acabem fragmentando a realidade do mundo, quando, suponho, foram propostas, entre outras razões, como um convite para o professor escolher os temas adequados à faixa etária, aos problemas que seus alunos enfrentam, para fazer a ligação entre conhecimento/política/ética/cidadania, sempre que possível por meio da interdisciplinaridade etc. E, dessa maneira, formar um cidadão crítico, atuante, criativo/inovador. (VLACH, 2016, p.5)

Embora destaque que os problemas dos alunos deveriam ser o foco da produção docente, tendo em vista uma formação crítica, considero razoável ter que o argumento também favorece a ideia de base como a hegemonização de uma responsabilização aos docentes. Assim, uma vez imbuídos de uma base (corrigida pelas contribuições dos pareceristas) clara e bem detalhada, o não cumprimento de seus objetivos deve ser

respondido pelos professores. Também cumpre delinear a visão de que, assim como em outros pareceres, a BNCC não funcionaria em virtude de haver pouca prescrição. Ou seja, sublinho a leitura de que quanto mais interveniente às práticas escolares, definindo os termos com que os docentes devem trabalhar (o que deve ser objeto de discussão, como devem ser metodologizadas as aulas, por exemplo), maiores as chances de “implementação” da proposta.

O parecer de Couto (2016) propõe abordagem ao documento considerando-o em um âmbito mais amplo da educação brasileira. Para o autor, a reflexão sobre um documento nacional deve dar suporte à interpretação das desigualdades sociais e das condições que a educação possui de ajudar a combater a exclusão. Segundo o autor, somente através da constituição de condições mínimas de funcionamento nas escolas é que a BNCC funcionaria nacionalmente. Sem tais condições, a BNCC não surtiria seus efeitos nas escolas, podendo levar ao incremento dos processos de reprodução de desigualdades. Com este argumento, é possível conceber que o problema de propostas como a BNCC está na falta de condições estruturais para a escola.

A BNCC, para ser efetivada como prática curricular na perspectiva do combate às desigualdades brasileiras requer que as escolas públicas tenham condições mínimas de funcionamento em todo o território nacional. Caso contrário, serão desiguais as condições para atingir os propósitos da educação nacional e da própria BNCC; tornando a educação pública em reprodutora da desigualdade. (COUTO, 2016, p.3-4)

Tal leitura pode levar à interpretação de que o caráter reprodutivista da educação está implicado, de modo específico, na falta de melhores condições de trabalho e/ou infra-estrutura. A questão da infra-estrutura e das condições de trabalho não é desprezível, como também não é questionar se currículos nacionais (a lógica de currículos padronizados) não atuariam em um enfoque reprodutivista, de maneira negligente para com realidades, questionamentos locais, problemas contextuais, leituras outras na relação com a Geografia.

O autor destaca que a ausência de um sistema nacional de educação é sintomatizada na falta de um padrão de qualidade comum nas escolas públicas brasileiras, o que leva a que a “cobrança” por resultados seja desigual para com condições escolares tão distintas. Ao mesmo tempo em que inscreve um senso de que os problemas de infra-estrutura diferem entre as escolas, e isto seria um entrave à implementação de propostas nacionais, também assinala que o processo de ensino e aprendizagem é marcado por um trabalho artesanal. Se a produção de conhecimento

está envolvida em processos artesanais, interessa questionar se isto não seria comprometido por propostas de currículos nacionais.

Importante salientar a contraproposta inserida por Couto (2016), ao questionar a possibilidade de construção da BNCC desde a parte diversificada. Nesse sentido, o autor conjectura a elaboração do documento a partir das contribuições das unidades da federação. Somando-se a esta proposição de elaboração de uma outra base, o autor inquire quanto a necessidade de uma BNCC, uma vez que já temos as Diretrizes Curriculares Nacionais, as tradições e os documentos curriculares locais. Desta forma, o parecer é marcado também pelo aceno a duas propostas mais definidas: 1. a BNCC só teria êxito (e/ou seria desejável) se as escolas tivessem igualdade de condições estruturais, para o trabalho docente e discente; 2. a BNCC seria prescindível, uma vez que as Diretrizes Nacionais, as tradições e currículos locais já existem.

Para Couto (2016), a partir de objeções apresentadas à proposta, importa que a BNCC seja alterada ou corrigida com vistas ao desenvolvimento do pensamento e de práticas geográficas, como ao propor que sejam retirados os

[...] os títulos das 4 dimensões formativas, aproveitando o texto que as explica para desenvolver o movimento do pensamento e da prática geográfica, estabelecendo a relação entre forma e conteúdo, ou seja, por um lado, entre os conceitos (paisagem e espaço, espaço e território, território e paisagem, espaço e escala, etc.), o significado do mapa e da cartografia; e por outro lado, com os conteúdos - unidades de conhecimento - indispensáveis à compreensão da geografia do mundo neste momento histórico. (p.15)

As defesas do autor podem ser compreendidas de modo que, apesar de reconhecido o caráter artesanal da produção escolar, se as condições estruturais das escolas fossem equânimes e o currículo fosse organizado a partir dos pressupostos defendidos, não haveria obstáculos à proposição de currículos nacionais.

Em perspectiva diferenciada, Santos (2016) destaca a falta de construção de uma argumentação que justifique a formulação da BNCC, tal como uma resposta do Estado que se constituiria na busca pelo atendimento a anseios sociais. Em termos gerais, o autor acena para a ideia de que a BNCC negligencia práticas e experiências que já são desenvolvidas nas escolas.

Aliás, para o parecerista, a expectativa de um todo fazer sobre cursos pessoais de vida, sobre a construção de leituras de mundo e, principalmente, a circunscrição de determinada leitura de Geografia para a escola (frequentemente sob a justificativa de uma priorização à ciência) consistiria em um erro. Para Santos (2016, p.16), “fechar a possibilidade de que diferentes entendimentos de Geografia caibam na escola é, no

mínimo, uma violência do Estado contra seus cidadãos; significa imaginar que o Estado seja capaz de produzir uma verdade científica que tenha o caráter apodítico.

Em sua abordagem à proposta, Santos (2016) acena para o esvaziamento no tratamento temático que, por vezes, seria atravessado por defesas unívocas de Geografia, o que também seria danoso a uma leitura de construção de conhecimento que considere a produção escolar. Desta forma, interessa destacar a perspectiva de que a BNCC não possui uma organização funcional, ao tempo em que seu incremento, em termos de precisão e controle sobre a escola, resultaria em maior perda de aderência na escola, podendo levar a processos excludentes.

### Considerações finais

Ao longo deste artigo, defendi maior aproximação aos estudos curriculares na pesquisa em educação em geografia. Para isto, incorporei aportes pós-estruturais e pós-fundacionais, majoritariamente ligados ao pensamento de Derrida e Laclau, com o objetivo de pensar, também em aproximação aos estudos curriculares de Lopes e Macedo, possibilidades interpretativas à produção de políticas de currículo para Geografia.

Apropriei momentos da política em torno da BNCC, ao dar relevo às contribuições de diferentes pareceristas. Nesse processo, focalizei as contribuições de Goodson sobre a atuação da comunidade disciplinar na produção de políticas de currículo para Geografia. Com Laclau e Derrida, defendi a reconceptualização da ideia de subjetividade política de Goodson (uma comunidade positivada), de uma abordagem essencializada para uma compreensão da contingência e da negatividade como características de processos provisórios de subjetivação (um povo constituído em oposição a uma alteridade/diferença).

Penso ser esta estratégia teórico-interpretativa uma alternativa à leitura de processos tramados na construção política em torno da BNCC, não considerando lógicas transcendentais como condutoras, mas atentando a uma lógica irregular e precária de afirmação, de disputas e defesas de perspectivas contextuais sobre o que se considera como geografia, como educação básica, conhecimento, sujeito, como significação social do social. A abordagem aos pareceres visou focalizar tais decisões políticas, momentos de luta pelo controle da significação, pela defesa de si ao outro, de controle de um outro que não se encontra.



Interpretar a política por estas vias é pensá-la como mobilizada por processos de identificação, subjetivação na relação com o nome geografia nas políticas para a Educação Básica. Desta abordagem, chamo a atenção para a reincidência da defesa à primazia a visões cientificistas e/ou de subordinação da escola a decisões tomadas em um contexto especializado. Tais leituras podem levar à compreensão da escola como espaço em que nada é produzido ou o que se faz é desprezível. Nesse conjunto, também são destacáveis as perspectivas de que a formação docente não é uma política curricular e as tensões envolvidas na dinâmica cultural que marca a escola não estariam conectadas à produção de conhecimento.

Por esta via, os professores, que têm sua capacidade produtiva posta em questão, podem passar a serem lidos como desprezíveis, como mediadores/propositores/interventores em processos de produção de conhecimento, dando lugar à BNCC, com seu suposto potencial mais preciso e controlador de processos.

Por vezes, os sentidos defendidos nos pareceres visam uma leitura específica em relação à geografia, podendo levar ao entendimento de que os problemas da BNCC passam por não adotar aquilo que é resguardado por determinada corrente teórica. Isto possibilita constatar que alguns sentidos críticos à BNCC só o são por não verem hegemonizadas suas concepções de mundo.

A recorrência de tais leituras oportuniza destacar uma tensão que pode marcar o campo, qual seja a de sugerir, por um lado, a correção da BNCC, acrescentando ou alterando seu teor, muitas vezes acenando para a defesa de uma proposta ainda mais prescritiva à escola; por outro, defender sua inconsistência estrutural, destacando sua incompatibilidade para com questões de infraestrutura do sistema educacional nacional, organização teórico-conceitual ou o destaque a seu caráter prescindível frente a propostas curriculares já existentes.

Nesse sentido, em leitura mais ampla, destaco que a BNCC pode não estar sendo significada como o antagônico, haja vista os diferentes sentidos crítico-reparadores que são postos em circulação ao longo dos pareceres. Isto também projeta a perspectiva de um alinhamento do campo da educação em geografia à lógica de defesa aos currículos nacionais. É importante destacar este aspecto, pois, frequentemente, são feitas diferentes propostas de inserção de conteúdos, temas e concepções. Considero, pela via da teoria do discurso, interessante questionar se a militância não diria respeito à busca por permanecer na política, produzindo novos sentidos, expandindo oportunidades, afirmando intervenções, estabilizando determinada visão de geografia na/para a Educação Básica.

Desta forma, se Laclau (2011) assinala que a luta política é marcada por antagonismo e exclusão, a precipitação em resposta bem pode ser lida como movimento em favor da articulação, portanto, por fazer parte, por ser e se ver incluído em determinada lógica. Isto pode significar que, nos breves momentos aludidos neste artigo, a geografia constituída em resposta não visa somente criticar a Base, mas virtualmente produzir outra. Com isso, é razoável pensar ser este sentido uma leitura hegemonizada nos momentos em que se constitui uma comunidade discursiva, um povo da Geografia. Argumento que o campo, na emergência do questionamento sobre uma BNCC em suas relações com a geografia, tende a operar com o pressuposto de que uma base pode ser algo desejável, ainda que criticável.

Tendo a BNCC como momento de disputa por dada geografia na educação básica, pode estar sendo deslocada a órbita da discussão da escola para como uma proposta curricular pode alterá-la/intervir/corrigir aquilo mesmo que é desconhecido da experiência escolar (os processos de vir-a-ser em práticas de significação que dão consistência a diferentes formas de conhecer na relação com a geografia). Nesse deslocamento, o pressuposto da BNCC pode levar à sensação de sua inexorabilidade, de que é melhor (ou mais seguro) do que apostar naquilo que é produzido na escola, por docentes e estudantes. Nesse movimento, tal como discutido em Costa (2019a) e Costa, Florez e Stribel (2019), invisto na projeção de um horizonte de questionamento à razoabilidade de defendermos uma proposta tão combativa à escola, à democracia e à diferença, como é a BNCC.

Finalizo este trabalho retomando um questionamento importante, feito durante a mesa do 14º ENPEG e que pode nos acompanhar na reflexão sobre nossa atuação nas políticas de currículo: "Seríamos os produtores da política que criticamos?".

## Referências Bibliográficas

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999. 394p.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005

\_\_\_\_\_. **Dar La muerte**. Barcelona: Paidós, 2006a.

- \_\_\_\_\_. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006b.
- \_\_\_\_\_. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Força de Lei: o fundamento místico da autoridade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- GOODSON, Ivor. **School subjects and curriculum change**. Londres: The Falmer Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A Construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- \_\_\_\_\_. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL, JR. A.; BURITY, J. (org). **Inclusão social, identidade e diferença perspectiva pós-estruturalista de análise social**. São Paulo: ANNA BLUME, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana. (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2011. v. 1, p. 19-45.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth F. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- Macedo, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, p. 539-554, 2017.
- MILLER, Janet. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. In: **Revista eCurriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2043 - 2063 out./dez. 2014.
- COSTA, Hugo H. C.. O povo da geografia como resposta na política de currículo. **Para Onde!?** UFRGS, v. 10, p. 135-141, 2018.
- COSTA, Hugo H. C.; FLOREZ, P.; STRIBEL, G.. Teoria Curricular e a Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, p. 86-108, 2019.
- COSTA, Hugo H. C.. Propostas curriculares nacionais para geografia e o risco da alteridade. **Revista da Anpege**, v. 15, p. 146-174, 2019a.
- COSTA, Hugo H. C.. Curriculum, Context and Otherness. **Transnational Curriculum Inquiry**, v. 16, p. 61-74, 2019b.
- COSTA, Hugo H. C.; LOPES, Alice C.. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 1009-1032, 2016.
- COSTA, Hugo H. Camilo; LOPES, Alice C.. School Subject Community in Times of Death of the Subject. **Policy Futures in Education (Online)**, v. 1, p. 1-17, 2018.
- OTTONI, Paulo Roberto. Semelhanças entre uptake e trace: considerações sobre tradução. **DELTA [online]**, v.13, n.2, 1997.
- \_\_\_\_\_. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. **DELTA**, vol.19, n. esp., p.163-174, 2003.

## Pareceres

- COUTO, Marcos Antônio Campos. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Componente Curricular: geografia – Parecer Crítico**, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>
- NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Componente curricular Geografia e a Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>
- SANTOS, Douglas. **Sobre a Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>

"Seríamos a política que criticamos?"...

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Análise crítica da Base Nacional Comum Curricular** – Geografia, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>

SUERTEGARAY, Dirce. **Parecer sobre o documento de geografia**, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>

VLACH, Vânia Rúbia. **Base Nacional Curricular Comum** – BNCC: notas preliminares, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>

Recebido em 15 de abril de 2020.

Aceito para publicação em 26 de junho de 2020.