Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

COMO COMBATER POLÍTICAS NEFASTAS?: currículos nacionais, formação de professores e educação em Geografia

Hugo Heleno Camilo Costa
hugo.costa@uerj.br

Professor Doutor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8833-976X

RESUMO

Revisitando questionamento proposto durante o 15º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), neste artigo parto da perspectiva pós-estrutural de currículo com a qual opero e, a partir dela, desenvolvo uma crítica à ideia de currículo nacional, que considero sustentar a ampla política da BNCC, incluindo-se a ideia de uma BNC-Formação. Mobilizo aportes teóricos de Laclau e Derrida para pensar a política como texto produzido continuamente por incontroláveis processos de tradução. Focalizo produções intelectuais relacionadas à BNCC, entendendo-as como momentos da política, para problematizar o modo como o campo da Educação/Ensino de Geografia tem atuado na relação com a produção de currículos nacionais. Concluo destacando que o campo é marcado também: por reiterar perspectivas hierarquizantes de currículo, compreendendo-o como rol de conteúdos a ser implementado nas escolas (*top-down*); por mobilizar perspectivas favoráveis à padronização do que acontece no cotidiano, por meio da afirmação da BNCC e da BNC-Formação, da defesa do aumento do controle através de novas prescrições à escola ou de proposições corretivas às atuais políticas; por articular sentidos de uma agenda crítica na reiteração de currículos nacionais, que visam combater o que é produzido nas escolas, as diferenças produzidas na relação com a geografia.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas de currículo; Educação em Geografia; BNCC Formação de Professores; Crítica.

HOW TO FIGHT NEFARIOUS POLICIES?: national curriculum, teacher education and Geography education

ABSTRACT

Revisiting a question proposed during the 15th National Meeting on Didactics and Practice of Teaching Geography (ENPEG), in this article I depart from the post-structural perspective of curriculum with which I operate and, from it, I develop a critique of the idea of a national curriculum, which I consider supporting the broad policy of the BNCC, including the idea of a BNC-Training. I mobilize theoretical contributions from Laclau and Derrida to think of policies as a text continuously produced by uncontrollable processes of translation. I focus on intellectual productions related to the BNCC, understanding them as political moments, to problematize the way in which the field of Geography Education/Teaching has acted in relation to the production of national curricula. I conclude by highlighting that the field is also marked: by reiterating hierarchical curriculum perspectives, understanding it as a list of contents to be implemented in schools (top-down); for mobilizing perspectives favorable to the standardization of what happens in everyday life, through the affirmation of the BNCC and the BNC-Formação, the defense of increased control through new prescriptions for the school or corrective propositions to current policies; for articulating senses of a critical agenda in the reiteration of national curricula that aim to combat what is produced in schools, the differences produced in the relationship with geography.

KEYWORDS

Curriculum policies; Geography Education; BNCC; Teacher Education; Criticism.

¿CÓMO COMBATIR LAS POLÍTICAS NOCIVAS?: curriculum nacional, formación docente y educación en geografía

RESUMEN

Retomando la pregunta planteada durante el XV Encuentro Nacional de Didáctica y Práctica de la Enseñanza de la Geografía (ENPEG), en este artículo parto de la perspectiva postestructural del currículo con la que opero y, en la cual me apoyo para cuestionar la idea de un currículo nacional que, considero, apoya la política amplia de la BNCC, incluyendo la idea de una BNC -Formación. Utilizo los aportes teóricos de Laclau y Derrida para pensar la política como un texto que es producido continuamente a través de procesos incontrolables de traducción. Me centro en las producciones intelectuales relacionadas con la BNCC, las cuales considero como momentos políticos, para problematizar el modo en que el campo de la Educación/Enseñanza de la Geografía ha actuado en relación a la producción de los currículos nacionales. Finalizo destacando que el campo se delimita también al: reiterar perspectivas curriculares jerárquicas, entendidas como un listado de contenidos a implementar en las escuelas; al movilizar perspectivas favorables a la normalización de lo que sucede en la vida cotidiana, a través de la afirmación de la BNCC y del BNC-Formación , al defender un mayor control entregando nuevas recetas para la escuela o propuestas que objetivan corregir las políticas vigentes; al articular sentidos de una agenda crítica en la reiteración de currículos nacionales que apunten a combatir lo producido en las escuelas y las diferencias producidas en relación con la geografía.

PALABRAS CLAVE

Politicas curriculares; Educación en Geografía; Formación Docente BNCC; Crítica.

Introdução

Neste artigo[1] parto da perspectiva de que a hegemonização da ideia de Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) imprime um senso de crise nas discussões que envolvem amplamente a Educação Básica (Straforini, 2018; Menezes, 2019; Lopes; Macedo, 2021). Expressões que circulam na política da BNCC, como competências, habilidades, ensino por áreas do conhecimento, padronização curricular, identidades, aumento da normatividade e qualidade, para dar alguns exemplos, ganharam vulto no debate educacional, mobilizando maiores esforços na disputa pela significação de termos em proeminência na política.

Neste cenário de conflitos, tem ocorrido significativa tensão no campo da educação em geral e, em particular, nas licenciaturas, em um contexto em que, além de um currículo nacional para a Educação Básica, teríamos uma reforma das licenciaturas voltada à expectativa de implementação da BNCC. Tal reforma seria dinamizada pelo que tem sido denominado como BNC-Formação, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que, em linhas gerais, se constitui em um momento da abrangente política em que se constitui a BNCC. Descontadas as incertezas de êxito de tal política em um cenário marcado pela mudança presidencial, com suas consequentes e significativas reconfigurações, importa salientar que, para além de governos, a hegemonia da ideia de currículo nacional não é novidade no campo da Educação, tampouco no campo da Educação em Geografia. Esta hegemonia, que tem sustentado propostas de políticas públicas de currículo desde a década de 1990, também apoia a BNCC, sendo esta última caracterizada pelo aumento da normatividade para a escola, se comparada a propostas anteriores.

Como discutido por Costa (2023), Costa e Cunha (2021) e Dias (2021), na ampla escalada da política da BNCC, a BNC-Formação (Brasil, 2019), sustentando a ideia de currículo nacional padronizado, projeta a formação de professores reduzida à implementação da proposta, afastando-a de uma perspectiva de formação em diálogo

[1] Este artigo resulta de minha apresentação na Mesa Temática II – Políticas Públicas, Currículos e Formação de Professores de Geografia, no 15º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino de Geografia - ENPEG, em 2022, e das contribuições apresentadas pelos participantes do evento durante o debate. Foi desenvolvido no âmbito do projeto "Políticas de Currículo, discurso e conhecimento: o caso do novo Ensino Médio", que conta com financiamento da UERJ, do CNPq e da Faperj.

com o acumulado de pesquisas que têm sido desenvolvidas no campo da formação de professores nas últimas décadas[2], como abordado por André (2009; 2010), Borges (2015), Evangelista e Shiroma (2007), Figueiredo (2020) e Rocha (2000).

É a este cenário que remeto minha discussão aqui, para propor uma reflexão sobre o modo como políticas de currículos nacionais, como a da BNCC, com seus desdobramentos, tendem a ser sustentadas no campo da Educação/Ensino de Geografia, também por meio de diferentes críticas e, por vezes, benfazejas leituras de mundo. Como procurarei desenvolver neste texto, considero importante assumirmos como desafiadores os seguintes questionamentos: i) currículos nacionais são propostas razoáveis?; ii) se os currículos nacionais têm sido marcados pelo aumento da prescrição/controle curricular, é por este meio que supomos ser possível ter uma escola/educação melhor?; iii) a definição de currículos nacionais é o único caminho para a proposição de políticas públicas curriculares para a Educação Básica?

Para responder a tais questões, retomo discussão desenvolvida em Costa (2020), por meio da qual questiono, considerando o campo de pesquisa em educação em Geografia, se seríamos a política que criticamos. Recorro a tal abordagem para pensar um tensionamento de relações com a produção curricular, a formação de professores e a crise dos currículos nacionais. Minha interpretação se constitui em diálogo com estudos curriculares de enfoque pós-estrutural e pós-crítico (principalmente aqueles influenciados pelos pensamentos de Ernesto Laclau e Jacques Derrida) e com estudos sobre educação em Geografia, para pensar oportunidades interpretativas à produção de políticas. Chamo a atenção para os envolvimentos 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. Penso esta interlocução via o que tenho chamado de "Povo da Geografia", com a expectativa de focalizar os sentidos postos em circulação em produções do campo da Educação em Geografia voltadas à política da BNCC. Busco, com isso, compreender os sentidos de currículo, Geografia e escola como emblemáticos da negociação política em que são produzidas identificações, que constituem processos imprevisíveis de tradução na política. Ao focalizar determinadas produções, reconheço o caráter limitado da tentativa de apropriação ou atenção plenas a dado momento da política. Penso não ser possível o acesso a qualquer momento político

[2] Não trato aqui de supor não haver conflitos, críticas e embates no âmbito dos estudos no campo da educação ao tensionarem finalidades e perspectivas distintas entre si no que diz respeito à formação de professores. Saliento, noutra via, a leitura de que não é razoável o desprezo a tais estudos quando da definição de políticas públicas, haja vista serem as diferentes pesquisas, nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, resultados de investimentos públicos e de uma busca por constituir respostas organizadas para problemas de importância social. Nesse sentido, o desprezo à pesquisa consiste em negligência a uma forma de diálogo com a sociedade, portanto, a uma dinâmica antidemocrática de formulação de política pública.

em sua integralidade ou gênese.

Como abordado em Costa (2020) e em Costa, Rodrigues e Stribel (2019), penso 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. Isto permite interpretar que os diferentes empreendimentos contextuais na relação com uma proposta curricular, ao tempo que não podem controlar o significado ou a direção da política, não deixam de influenciá-la, o que implica, portanto, responsabilidade. Trato aqui de projetar a ideia de que os sentidos envolvidos são potencialmente capazes de produzir novos sentidos e, incontrolavelmente, novas articulações e perspectivas de mundo. Por isto ressalvo não ser produtivo operar com lógica de rastrear sujeitos encarnados/culpados, seja pela subscrição de um documento dito oficial, uma carta pública, pela ministração de palestra, pela publicação de artigo ou emissão de parecer, por exemplo.

Com Laclau e Derrida, penso a política como um texto contínuo, mobilizada por processos contextuais de tradução que não podem ser decifrados (Lopes; Cunha e Costa, 2013; Cunha; Costa, 2019; Cunha; Ritter, 2021). Estes processos possibilitam a compreensão de que interpretações provisórias, visando combater/defender determinada visão, delineiam subjetivações contingentes na política, mobilizando-a em sua incompletude. Tradução, experiência e subjetivação são termos que perfazem o convite a pensar a política como produzida para além de uma consciência, segurança ou teleologia. Estas concepções, projetadas como crítica aos fundamentos e essencialismos, podem ajudar a conjecturar que as decisões políticas que levam a que determinado sentido de Geografia seja hegemonizado, dizem respeito à interpretação do que se busca defender ou combater através da Geografia e na relação com o outro desconhecido da política.

Concordo com Macedo (2015) e Costa, Rodrigues e Stribel (2019), ao pontuarem que, para além do afastamento do diálogo com a pesquisa, a BNCC pode ser lida como movimento de combate ao cotidiano, ao que chamamos de chão da escola. Pondero que a proposta favorece a ideia 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 busca pela neutralização da diferença e/ou de uma relação com a alteridade (Derrida, 2006) que, por ser desconhecida e imprevisível, é lida como ameaça a ser combatida. A este respeito, em Costa (2020; 2021) apontei duas dinâmicas possíveis no momento político que caracteriza a BNCC: a decisão por não qualificar o debate, através do afastamento à produção acadêmico-científica; e a leitura 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 maneira de raciocinar o/no espaço de modo apartado das singulares experiências espaciais.

No recorte priorizado em Costa (2020), focalizei, por meio de abordagem a pareceres de especialistas da área de Geografia produzidos especialmente para a BNCC, o modo como um "Povo da Geografia" (2018; 2020) se constitui em resposta à BNCC. Nesse sentido, ponderei que apesar de diferentes sentidos de escola, educação em Geografia, formação de professores, currículo e conhecimento atravessarem a política, haveria uma preponderância de concepções que, embora distintas entre si, operam com a suposição de que uma base é desejável, mesmo sendo criticável.

Pautado em Laclau (2011), considero que tais envolvimentos acontecem em movimentos de resposta a uma provocação ao campo disciplinar, através da qual são consideradas oportunidade de intervenção. Penso, nesse sentido, a atuação de uma subjetivação disciplinar na política de currículo fora de um registro interpretativo essencialista/fundacionista. Trata-se de um sujeito político que, em torno do nome Geografia, seria constituído não por automotivação, mas em resposta a algo externo, interpretado contextualmente como uma ameaça ou oportunidade.

Interpretar o social por meio da discursividade é considerar que se a significação não é fechada permanentemente, é porque todos os termos aos quais fazemos referência são significações provisórias de nomes tornados importantes, hegemonizados em dado contexto da política. Com esta leitura, os envolvimentos na política não passam impunes, podendo ser reconceptualizados como significação, como momentos, como adiamentos de um vir a ser, como uma experiência original a cada interação (Cunha; Ritter, 2021). Nesse sentido é que penso um "Povo disciplinar da Geografia", por porvir na política, como oposição/interpretação a um exterior inimigo.

Laclau (2005; 2006) pontua que a unidade de um povo não se constitui através de uma expressão ideológica, mas de uma relação entre demandas sociais reprimidas ou insatisfeitas, que passam a estabelecer determinado grau de solidariedade entre si. A este respeito, em Costa (2020) ponderei que, entre tantas possíveis demandas envolvidas na formação do "Povo da Geografia", estão a busca por se manter na política, por oportunidades em um contexto diferenciado; por expandir canais de interação na política em que se constitui a BNCC; nesse cenário, defender-se como nome importante no âmbito de uma política marcada por forte oposição à organização do currículo por disciplinas, aos discursos disciplinares. Considerando a interlocução de um "Povo da Geografia" na BNCC como forma de compreensão da política, e nisto também

considerando as produções intelectuais sobre o tema como momentos envolvidos na política da BNCC, questiono o que a produção intelectual qualificada tem colocado em circulação na política desde a difusão da versão final da BNCC (BRASIL, 2018).

Percursos interpretativos

Os elementos empíricos que abordo neste texto são pensados como momentos/partes de um texto mais amplo e incontrolável, que plasma o texto curricular timbrado como oficial com as produções associadas a ele. Faço isto visando pensar momentos de interlocução de um *povo disciplinar* da Geografia, que é precipitado (provisoriamente) na luta em torno da definição da BNCC. Penso a produção da política como tramada nas (buscas por) respostas, em tentativas de controle e defesas provisórias de visões de mundo, de Geografia, de Educação Básica. São produções, enxertos precários, contextualmente interpretados como meios de aplacar os desafios, em que se precisa responder àquilo que é estranho/outro e que, de modo irreprimível, põe determinada perspectiva identitária em questão (como que questionando a Geografia [o que consideramos na relação com este nome] quanto à sua capacidade de estar, permanecer, interagir num contexto cujas regras são imprevisíveis).

Com foco em sinalizar para o modo como têm sido produzidas respostas/identificações na política, chamo a atenção para produções críticas à BNCC, buscando compreender os termos que têm sido postos em circulação por produções associadas à Geografia na política curricular. De modo específico, abordo artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia, por ser considerado um dos principais periódicos especializados em Ensino e/ou Educação em Geografia no Brasil. Opto pelas publicações feitas entre os anos de 2018 e 2023, selecionadas pela plataforma do periódico através da busca por trabalhos que contenham os termos "BNCC" ou "Base Nacional Comum Curricular". A definição deste período considera a possibilidade de serem produções que tendem a compreender discussões voltadas à definição da BNCC e também aquelas que discutem os desdobramentos da proposta após a versão final. Destaco, também, não ter abordado trabalhos dedicados especificamente a questões de cunho metodológico e/ou que não tenham a política da BNCC como objeto.

Chamo a atenção para o artigo de Silva e Santos (2022), que aborda o processo de implementação da BNCC no estado de Mato Grosso do Sul, salientando a integração de Sindicatos, Coordenadorias Regionais de Educação, Secretarias Municipais de

Educação e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação na constituição de Comissões Regionais. Segundos as autoras, tal relação levou a quatro versões da proposta, tendo sido a primeira desenvolvida por especialistas de cada área de conhecimento, que passou a sofrer contribuições de diferentes segmentos. Sob o pressuposto de que o que é produzido nas escolas impacta o desenvolvimento do país, as autoras pontuam uma leitura de que tais produções devem estar correlacionadas às "avaliações externas e internacionais que indicam os caminhos que a educação deve seguir" (Silva; Santos, 2022, p. 7-8), citando, nesse sentido, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), fomentado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desta forma, assumem como pressuposto que o que é defendido como qualidade desde o ponto de vista do PISA é algo desejável, devendo ser padrão para o que é produzido nas escolas.

Em possível alinhamento à perspectiva da BNCC, Silva e Santos (2022) assinalam que o caráter desafiador da BNCC está em não somente garantir conhecimentos, mas também processos socioemocionais, o que conduz ao questionamento sobre a necessidade de um nivelamento da formação profissional e acadêmica de professores com o que defende a BNCC. Tal perspectiva tende a apoiar a visão de que, para além dos desafios inseridos pela BNCC, um segundo desafio seria a superação de uma interpretada precariedade da formação de professores no que toca à considerada urgência da implementação ou execução da proposta curricular. Esta tensão entre a interpretação de uma proposta inovadora e a debilidade da formação de professores é orientada para a compreensão de que professores e gestão seriam responsáveis pela implementação da proposta, para o que assinalam muitas modificações "necessitarem" ser feitas para que o aluno seja atendido.

Para além da crença em uma implementação, o que Lopes (2019) salienta ser impossível, como que supondo ser viável converter uma proposta padronizada em algo praticável em contextos tão diferentes, o artigo (Silva; Santos, 2022) favorece ideias como a de que uma base é necessária, para que o país corresponda a demandas de padrões internacionais de avaliação. Nisso projeta ideias que tendem a responsabilizar a escola, principalmente professores e gestão, pela implementação da proposta curricular. Esta interpretação ressoa leituras como a da BNC-Formação (Brasil, 2019), cuja expectativa está em circunscrever a formação de professores à implementação da BNCC.

Ao mesmo tempo em que Santos e Silva (2020) apontam para um alinhamento da BNCC a agências multilaterais, salientam, com base em concepções críticas, que as práticas escolares possuem dilemas vinculados aos interesses de grupos e relações

políticas em escala nacional e internacional. Isto possibilita a compreensão de que a articulação entre discursos críticos e gerencialistas/comportamentalistas seria possível, de um lado para supor a necessidade de um currículo nacional padronizado, suposto como desejável para a garantia de direitos dos estudantes; de outro lado, é circulado um senso crítico de que as dificuldades para a implementação de práticas no cotidiano escolar estariam relacionadas: a interesses de grupos e relações de poder superiores ou externos à escola e, ao mesmo tempo, à falta de qualificação de professores para lidar com determinada proposta (o que podem ser, sob a lente crítica mencionada, produção ligada aos tais grupos dominantes e relações de poder multiescalares mencionadas acima).

Entre os aspectos considerados pelo texto como positivos sobre a BNCC, está a ideia de que

> um documento nacional que atende de forma igualitária a todos, unificando os objetos de conhecimento, habilidades e competências essenciais a serem desenvolvidas durante a educação básica. Encontrando maneiras de trabalhar a realidade do aluno, cita-se o desenvolvimento da atividade de forma mais lúdica, utilizando suas experiências em projetos (Silva; Santos, 2022, p. 27).

E entre os pontos negativos, tem-se

> o fato de a BNCC não considerar pontos comuns nas cidades e suas características; a escolha dos conteúdos que precisam respeitar as diversidades regionais, observando nesse ponto a desigualdade muito grande nos níveis de ensino municipal, estadual e nacional; e, como problema principal, a importância dada à disciplina de Geografia, que foi disponibilizada nas escolas com duas horas-aulas semanais, tempo muito curto para realizar um ensino/aprendizagem completo. (Silva; Santos, 2022, p.27)

Chamo a atenção para que os pontos positivos destacados se tensionam com os negativos, como ao interpretar que a contribuição de uma proposta padronizada de currículo (lida como igualitária) é compreendida como limitada por desprezar abordagem às cidades, as diversidades regionais e as desigualdades entre os municípios. Além disso, é enfatizada a redução da quantidade de aulas reservadas para a disciplina Geografia como algo negativo, o que é interpretado como fator limitante para o desenvolvimento de um possível aprendizado completo. Nesse sentido, assim como argumentado em Costa (2020), é possível salientar uma perspectiva crítico-reparadora da proposta curricular quando é apresentado o argumento negativo de que esta deveria disponibilizar mais tempo para a disciplina Geografia e alterar o repertório de conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas.

Chamo a atenção, também em Silva e Santos (2020), para a ideia de que a BNCC

deveria ser mais prescritiva, como ao apontarem que faltam abordagens específicas sobre a realidade do aluno. Nisto tende a ser apoiado um movimento que visaria, inclusive, maior controle sobre a significação do lugar/cotidiano/realidade/cultura do estudante para o estudante. Pontuo, de forma específica, que tal proposição repousa sobre um senso de agenda crítica, voltada ao combate à desigualdade e ao respeito às diversidades regionais, perfazendo um movimento interessante ao que problematizo aqui: a tendência de articulação de sentidos de uma agenda crítica às lógicas que pautam a proposição de currículos nacionais. Neste cenário, sinalizo que tal associação propende a revestir dinâmicas agressivas à escola, a professores e estudantes, com motes críticos emancipatórios, igualitários, contra hegemônicos, entre outros.

Em abordagem similar, Xavier e Morais (2023) problematizam o desenvolvimento de um ensino integrado da Geografia, tendo em vista a formação de sujeitos cidadãos a partir de um raciocínio geográfico. Analisam a BNCC do Ensino Médio e a proposta curricular do estado do Piauí para identificar como os componentes físico-naturais estão disponíveis na proposta. Salientam como conteúdos e competências da BNCC favorecem uma abordagem integrada em Geografia, cabendo aos estados e às escolas incluírem tais conteúdos em seus currículos, com foco em uma formação crítico-reflexiva. A esse respeito, destacam o caso do Piauí, chamando a atenção para o modo como, junto a assessoria pedagógica do Instituto Unibanco e da Fundação Lemann, teria sido produzida proposta baseada em consulta a professores de diferentes disciplinas, redatores e coordenadores de área de conhecimento.

Segundo as autoras,

> O currículo do Piauí reforça a visão de área do conhecimento proposta na BNCC, no entanto, distribui os objetos do conhecimento por disciplinas, a exemplo de História, Geografia, Sociologia, Biologia etc. No caso das Ciências Humanas, garante que as aprendizagens dos quatro componentes (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), devem ser trabalhadas com base na construção de saberes, valores e habilidades, numa perspectiva holística (Xavier; Morais, 2023, p.17).

Importa destacar o modo como a organização do currículo por disciplinas foi articulada à proposta de organização por áreas, que tende a ser compreendida como crítica aos discursos disciplinares. Exemplo de tal preponderância dos discursos disciplinares está no fato de haver detalhamento especificado sobre as características e finalidades de cada componente curricular.

Para as autoras, considerando o disposto na BNCC do Ensino Médio e na proposta curricular do estado do Piauí, as propostas favorecem a formação de um raciocínio

geográfico por viabilizarem o acesso a conteúdos físico-naturais. Por outro lado, advertem para o fato de que a presença de tais elementos nas propostas curriculares não assegura que será feita abordagem em sala de aula, uma vez que isso dependeria do empenho de professores. Sobre isso, argumentam que o tratamento temático nas escolas deve ser feito a partir de eventos que dialoguem com o cotidiano dos estudantes. Chamo a atenção para a possibilidade de compreender que a "realização" ou "implementação" da proposta estaria sob responsabilidade de professores que, segundo as autoras, devem constituir diálogos com o cotidiano dos estudantes. Tal leitura sugere que professores (que não saberiam fazer seu trabalho) e comunidades escolares estariam apartadas do que é entendido como cotidiano, cabendo, nesse sentido, mais uma norma à escola, além daquelas já estabelecidas pela BNCC e pelos currículos estaduais. O docente, ressalva o artigo, estaria entre as interferências à boa realização das propostas curriculares, pois, além das condições materiais para o desenvolvimento de atividades, sua formação e visão de mundo são fatores de influência para o êxito (ou não) da proposta curricular. Dessa forma, assim como Silva e Santos (2020), Xavier e Morais (2023) mobilizam argumentos críticos para sustentar a importância de uma "realização" da proposta da BNCC e projetam a ideia comum de que os docentes (e sua formação) são responsáveis pela implementação curricular, o que novamente tende a apoiar discursos de padronização da formação de professores.

Em direção semelhante, Roque Ascenção (2020) assume uma defesa à BNCC e desenvolve abordagem à política em que sinaliza para a ideia de que um currículo nacional, como a BNCC, é algo enriquecedor, estratégico e defensável, uma vez ser meio potente para a difusão de conhecimentos social e historicamente construídos, acenando para uma concordância com visões como a de Young (2007). Apropriando-se dos argumentos do autor, o artigo parte do entendimento de que movimentos críticos foram incapazes de propor políticas efetivas de democratização das escolas, bem como em favorecer a ascensão social de diferentes segmentos de trabalhadores. Nesse sentido, recorre à visão de Young, ao afirmar ser possível haver uma propriedade de conhecimento dotado de essência capaz de torná-lo poderoso ou, ainda, empoderar um suposto estudante que sem o referido conhecimento não atingiria um determinado padrão de sujeito. O artigo de Roque Ascenção, ao mesmo tempo, mobiliza a crítica à agenda de um genérico e letárgico movimento crítico e defende ser possível constituir sujeitos para estar em um dado mundo em uma condição melhor do que aquela em que se encontrariam, desde que estejam submetidos à proposta.

Ainda tensionando uma relação da escola com currículos nacionais, o texto de

Roque Ascenção (2020) projeta um impasse que consiste na afirmação, por um lado, da importância de formas generalizadas/universais de conhecer (o que seria dinamizado por um currículo nacional), mantendo-se sob a leitura de Young, marcadamente hierarquizante (Costa e Cunha, 2015; Macedo, 2017; Pereira; Costa; Lopes, 2022), que se sustenta na suposição de que o papel da escola é transmitir dado conhecimento lido como poderoso; e, por outro lado, busca sinalizar para a compreensão do que seriam saberes/conhecimentos/experiências cotidianos dos estudantes como elementos importantes ao processo de aprendizagem, pois atuariam como empiria para a aplicação do conhecimento poderoso, o que resultaria em uma reinterpretação da realidade pela apropriação de um conhecimento essencialmente poderoso. Como discutido em Costa e Lopes (2022), a restrição do debate sobre conhecimento no campo da educação a uma tensão ou binarismo universal-particular constitui um cenário recorrente, em que o conhecimento, como uma propriedade suposta, limita o debate sobre o tema, possibilitando a sustentação de essencialismos sobre o que é a escola, o estudante, ser sujeito educado, entre outros nomes envolvido no repertório de diferentes agendas educacionais. Sobre este cenário, considero ser potente extrapolar o questionamento para além da discussão sobre qual é o melhor conhecimento para que o sujeito seja algo (algo decidido antes dele/de si), para um questionamento sobre os limites de propostas essencialistas, como a dos currículos nacionais, que alimentam a ficção de que é possível controlar o significado do que são o conhecimento e o sujeito, que não podem ser encontrados em propriedade, não são fixos e conhecidos plenamente, pois são dinâmicos.

Sobre a BNCC, o artigo assinala que a proposta contribui ao orientar a formação em Geografia por meio de princípios capazes de desenvolver um raciocínio geográfico nos sujeitos. No entanto, ressalva haver um risco significativo de tal proposta não ter sucesso em sua implementação nas escolas, devido à limitação da formação de professores no país. Segundo a autora,

> talvez nossos professores não tenham sido iniciados, em nossos cursos de formação, naquilo que a base busca como objetivo para o ensino de Geografia, a interpretação geográfica através da produção de raciocínios geográficos. Esse é o um risco enorme, que pode tornar um texto potencialmente rico em possibilidades, uma letra morta (Roque Ascenção, 2020, p. 178).

Sob esta perspectiva, o artigo, que se baseia em argumentos de Sanchez (2015), acena para que a proposta em que se constitui a BNCC seria algo bom e envolvido de boas intenções e que, assim como outras políticas públicas, não logra êxito nas escolas

devido ao descompasso entre as propostas curriculares e a formação de professores. Nesse caso, assim como destacado em relação a Silva e Santos (2022) e Xavier e Morais (2023), é possível interpretar que, para além de a BNCC ser assumida como desejável, o impedimento a seu êxito seria a falta de professores formados para sua implementação, o que enseja a visão defendida pela BNC-Formação (Brasil, 2019). Considerando as discussões de Straforini (2018) e de Costa, Stribel e Rodrigues (2019), a ideia de supor ser possível controlar o que professores e estudantes produzem no cotidiano escolar, por meio de uma intervenção na formação de professores, novamente reitera uma concepção de currículo como controle do outro, como combate à diferença que carateriza o contexto da escola e o que ali é produzido. Chamo a atenção, também, para que tal leitura de política curricular é afeita a lógicas beatíficas e horríficas (Borges; Lopes; Santos, 2019), em que é constituída a difusão de um ataque aos professores, que passam a ser pensados como responsáveis e culpados por não "realizarem" as políticas, que são constituídas sob negligência do que é feito nas escolas.

O artigo de Santos (2020), assim como Roque Ascenção (2020), tensiona uma relação da BNCC com conhecimentos universais e conhecimentos produzidos em uma realidade em que o estudante está inserido. Para Santos, é criticável a visão homogeneizante da proposta, sendo isto enfatizado pelo alinhamento da BNCC a políticas de avaliação internacionais e pela expectativa de promoção de aprendizagens essenciais ou competências. Assim, baseada em Pacheco e Pereira (2007), pontua que, por orientar a uma uniformização de formas de conhecer, a BNCC se constituiria como política de padronização da educação a nível mundial. Apesar disso, Santos acena para a ideia de necessidade de um currículo nacional e de caráter obrigatório, pois políticas anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1999), não teriam surtido os efeitos esperados no combate à desigualdade devido a não terem um caráter normativo.

Para Santos (2020), a falha em alcançar determinado horizonte curricular seria justificada pela ausência de políticas mais prescritivas à escola, visão que pode a reiterar ideias como as da BNC-Formação, cujo cerne está na leitura de que a ausência de qualidade em educação se dá por uma *performance* dissonante dos sujeitos da escola (professores, gestão, estudantes) à proposta curricular. Assim, ainda que incorporando sentidos críticos, novamente é ativado o senso de que as políticas são produzidas em instâncias superiores ou anteriores à escola, projetando a ideia, já intensamente criticada (Lopes; Macedo, 2011), de que o contexto escolar não é produtor de políticas, mas receptáculo de políticas a serem implementadas. Incrementa tal sentido hierarquizante a

ideia de Geografia para a Educação Básica, que consistiria em uma versão daquilo que foi produzido pelo conhecimento científico, fora de um contexto escolar.

Também, em um abordagem corretiva à BNCC, Valadão, Roque Ascenção e Botelho (2023) focalizam o tratamento concedido à noção de tempo na proposta curricular, problematizando a preponderância da ideia de tempo histórico em relação a uma ideia de tempo interessante ao ensino e aprendizagem em Geografia, para pensar a espacialidade em um enfoque de desenvolvimento de um raciocínio geográfico. Após abordagem sobre a importância da compreensão da temporalidade aos estudos geográfico, salientam ser um intuito chamar a atenção de professoras e professores quanto às práticas em sala de aula. Acrescentam terem como expectativa uma ideia de professor e de trabalho docente pautados na mediação do conhecimento científico para a sala de aula, como em um movimento de recontextualização de determinada propriedade de conhecimento. Penso ser possível interpretar que esta concepção possibilita a afirmação de uma hierarquização de formas de conhecer, em que a escola estaria suposta como em posição subordinada a lógicas estranhas a ela e, por conseguinte, sendo pensada como produtora de algo sem importância ou inferior. Nesse caso, o mote corretivo à BNCC, possibilita afirmar a circulação de um senso, mobilizado frequentemente por propostas em torno da BNCC, de intensificação de seu efeito prescritivo. Tais perspectivas tendem a abordar algo que teria ficado de fora ou que não teria sido especificado ou tratado adequadamente, favorecendo, assim, o aumentar do efeito normativo sobre o que se supõe dever ser feito nas escolas, frequentemente sobrecarregando os professores em responsabilidades.

O artigo de Silva, Nascimento e Fabrício (2022) questiona a ideia de futuro defendida na BNCC para o qual o estudante estaria sendo preparado. Por outro lado, mesmo apontando para a importância da autonomia docente, identifica possíveis oportunidades abertas pela proposta à incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e indica a exploração destas tecnologias em estratégias de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, chamam a atenção para a possibilidade criada pela competência geral 5 para favorecer o ensino e a aprendizagem em Geografia, como ao ponderarem que

> Ao se analisar o conjunto de habilidades e competências de Geografia verifica-se o potencial de trabalho a ser desenvolvido pelo professor sob o aporte de plataformas de mapeamento colaborativo. Portanto, favorecer a aprendizagem do conhecimento geográfico, por meio dessa estratégia e instrumento de ensino, dialoga com os pressupostos gerais e específicos do documento. Cabe ao docente, no entanto, enquanto um mediador da aprendizagem dos estudantes, que pesquisa e inova na sua prática, a reorientação das propostas de

> modo a abarcar outros objetivos e proposições de aprendizagem concernentes ao contexto socioespacial no qual estão inseridos. (Silva; Nascimento; Fabrício, 2022, p. 11)

Pontuo que, apesar de salientar limites ou problemas envolvidos no horizonte formativo constituído pela BNCC, Silva, Nascimento e Fabrício (2022) assumem como possibilidade a proposição de abordagem metodológica voltada à implementação da BNCC, principalmente buscando um aprofundamento do uso da TIC em Geografia. O professor é pensado como identificação a quem "cabe" favorecer a aprendizagem do que é prescrito pela BNCC, restando-lhe fazer adaptações da proposta para seu contexto. Destaco que, sob a leitura frequente de que a implementação da BNCC é algo inexorável, mesmo possuindo um horizonte criticável, os autores remetem ao professor a função de "realizar" a proposta. Igualmente, assinalo que a própria expectativa dos autores em defender intervenções metodológicas para a implementação da proposta pode ser lida como uma busca por correção da BNCC. Assim, considerando as eventuais imprecisões da proposta, os professores teriam o papel de corrigir tais debilidades assumindo outras formas mais prescritivas de trabalho, que favoreceriam a intensificação do controle sobre aquilo que professores e estudantes produzem/podem produzir nos contextos escolares. Aqui, tomando-se o caso da competência abordada pelos autores, o professor teria como alternativa, inclusive, um significado e uma orientação metodológica a serem apropriados a seu trabalho.

Considerando os trabalhos abordados até aqui, que compreendo como momentos de um texto político mais amplo, pontuo ser uma marca recorrente do campo da Educação/Ensino de Geografia[3] uma forma de interlocução na produção da política curricular que envolve sentidos do pensamento crítico, também influenciado por aportes marxistas, humanistas, entre outros, com discursos de padronização do que deve ser ensinado nas escolas. Penso serem construções que operam com o pressuposto de que currículos nacionais são caminhos para alcançar determinada qualidade de educação. Não suponho que leituras do pensamento crítico sejam alheias a lógicas de padronização de sujeitos. Ao contrário, destaco ser recorrente a afirmação de uma agenda crítica de educação baseada na suposição de que determinada forma de ser sujeito pode ser alcançada por um padrão de educação, por vezes pavimentada para um horizonte de formação para uma cidadania, emancipação ou consciência, por exemplo. Defendo que a crença em uma agenda padrão tende a gerar predisposição para a defesa de currículos

[3] Aqui não viso algum tipo de exclusivismo ao caso da Geografia, mas, por estar tratando, de forma concentrada, das interações constituídas na relação com a Geografia, opto por não aludir a outros campos disciplinares.

nacionais, ou mesmo a constituir o senso, no que poderíamos chamar de uma comunidade disciplinar de Geografia, de que haveria vantagem para uma gramática crítica da Geografia no contexto de políticas de currículos nacionais, como na BNCC.

Quero chamar a atenção, também, para que as militâncias pela correção, ajuste ou enxerto de elementos em políticas baseadas em currículos nacionais, na e para além da BNCC, tendem a combater aquilo mesmo que, como comunidade, temos afirmado defender: a escola, seus sujeitos e culturas. Como discute Macedo (2015), os currículos nacionais se constituem como combate à singularidade que caracteriza o cotidiano das escolas, limitando possibilidades, constrangendo práticas, culturas, formas de conhecer, raciocinar e pensar na relação com a Geografia. Aponto para esta leitura possível sobre o modo como temos atuado na produção de políticas, não com o sentido de supor ser a BNCC o maior dos problemas com que lidamos ou de que sua correção poderia resolver os problemas a ela atribuídos. Viso, noutra via, salientar que, tanto em relação à BNCC quanto em relação às propostas críticas a ela, tem sido reiterada a lógica de currículos nacionais, como quando são apoiadas ideias de correção da BNCC ou de formulação de outras propostas de currículo nacional (sejam estas formalmente defendidas ou por meio de agendas cuja intenção seja a padronização/formação de um tipo de sujeito). Quero, nesse sentido, estimular o debate sobre a suposição frequente, e pouco debatida entre nós, de que precisamos de currículos nacionais e/ou de que é através deles que podemos melhorar ou ajudar a escola.

Concordo com os estudos de Ellsworth (1989), para quem interessa a crítica a referências abstratas, que denomina como "mitos", tais como justiça social, emancipação, conscientização, formação para a cidadania, por exemplo, pois tendem a produzir dinâmicas de silenciamentos a outras formas de identificação em educação. Especialmente, a autora discute como tais termos, frequentemente ligados ao pensamento crítico, podem, mesmo imbuídos de uma possível intenção emancipatória, limitar produções de significados contextuais nas escolas, reduzindo oportunidades de criação de perspectivas importantes sobre os problemas com que lidam as comunidades escolares. Desta forma, em nome do cumprimento de uma agenda crítica, outras formas de pensar os desafios cotidianos seriam minadas localmente.

Importa aqui sugerir a compreensão de diferentes formas de supor ser possível controlar o sujeito na ideia de uma agenda crítica genérica, seja pela defesa de uma formação para determinada visão de cidadania, de crítica social, de transformações nas relações econômicas, de raça-etnia, gênero, sexualidade, cultura, entre outras. Considero limitante qualquer que seja a concepção de currículo baseada na expectativa de controle

dos sujeitos que estão nas escolas (senso marcadamente associado à defesa de currículos nacionais), chamemos tais sujeitos de professores ou estudantes ou queiramos prepará-los, formá-los, conscientizá-los ou libertá-los. Com Laclau (2011), considero que a pluralidade é o caminho para a defesa de uma democracia radical. Por isso também considero enriquecedora a oportunidade de (re)pensarmos as políticas curriculares baseadas em currículos nacionais como discursos que seriam contrários à defesa da pluralidade que caracteriza o chão da escola, a produção de conhecimento, a identificação de professores, a vida.

Considerações finais

Ao longo deste artigo busquei tensionar o modo como o "Povo da Geografia" tem atuado na política de currículo em que se constitui a BNCC. Salientei a perspectiva de política curricular com a qual opero e, a partir dela, uma crítica à ideia de currículo nacional, que considero fazer fundo à ampla política da BNCC (BRASIL, 2018), incluindo-se no cenário a ideia de uma BNC-Formação (Brasil, 2019). Considero que estão em jogo algumas tensões, a saber: i) sobre o modo como o currículo tende a ser pensado no campo da Educação/Ensino de Geografia, sendo frequentemente associado à ideia de rol de conteúdos a serem transmitidos em sala de aula; ii) sobre a ideia de que um dos principais entraves à "realização" ou "implementação" de políticas está em uma suposta má formação de professores; iii) sobre concepções como a de que o conhecimento seria uma propriedade no mundo e que o conhecimento válido é aquele produzido em instâncias superiores/anteriores à escola, projetando à escola lugar secundário no que diz respeito à produção de conhecimento e construção de leituras de mundo e; iv) sobre a formação e o trabalho de professores, seja sob a defesa de que é preciso "metodologizar" a proposta curricular para que seja efetivada no cotidiano escolar (operando a suposição de que professores não sabem o que fazer em sala de aula) ou de que é necessário um currículo voltado à formação de professores para a implementação de currículos nacionais, o que acena para a defesa de uma BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Destaco a recorrência a uma perspectiva, que tende a estruturar/limitar a leitura de política curricular, que remete à suposição de que conhecimentos considerados universais são necessários e que produzirão os mesmos efeitos em todos os contextos. Tal leitura tende a sustentar a ideia de que dada forma de conhecimento deve ser transmitida

em todas as escolas e, caso isso não ocorra, a responsabilidade por "maus resultados" recairia sobre os docentes, concepção que tende a favorecer um horizonte de aumento do controle sobre o que acontece nas escolas. Nessa dinâmica, a formação de professores tem sido associada a ideias como a de crise da educação, defasagem, ameaça à implementação da BNCC, de bloqueio à qualidade e à formação de sujeitos capazes de raciocinar geograficamente de determinada forma, como discutido em COSTA (2021). Assim, sob o pressuposto da implementação da BNCC, podem ser reiteradas lógicas como a de uma BNC-Formação (BRASIL, 2019), que visam condicionar a formação de professores à implementação da BNCC, para além de a docência poder ser pensada amplamente e em termos autorais (Biesta, 2023).

Penso que a ficção de que o aumento do controle curricular promoveria uma educação com mais qualidade tem constituído políticas que projetam constrangimentos às culturas escolares, produzindo limitações a formas outras, criativas, contextualizadas, plurais e, portanto, mais democráticas de pensar e ser no cotidiano escolar. Quando faço referência uma ideia de controle como proposta curricular não estou dizendo que somente ideias autonomeadas como controladoras devam ser criticadas. Meu convite está em que repensemos o modo como propomos ao outro como se o conhecêssemos e soubéssemos plenamente sobre seu futuro, sua forma de pensar, experienciar o mundo. Quando julgamos poder definir o que é ou deve ser o sujeito, a cultura, a visão de mundo a ser transmitida em sala de aula, estamos supondo não haver leitura de mundo, possibilidade de pensar diferente e de interagir com os estímulos produzidos nas escolas de forma distinta daquilo prescrito por agendas constituídas *a priori* do chão da escola.

É com esta discussão que revisito a questão, produzida através de tantas e interessantes perguntas mobilizadas durante a "Mesa Temática II – Políticas Públicas, Currículos e Formação de Professores de Geografia"[4], que teve lugar no 15° Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino de Geografia – ENPEG, que genericamente, defino da seguinte forma: "como combater políticas nefastas?". Volto a este questionamento para ponderar que, como campo, nosso papel tem sido o de apoiar currículos nacionais nas últimas décadas, seja a BNCC ou, por vezes, formas alternativas a ela, como quando defendemos formas de controle do que deve ser produzido nas escolas. Aponto para este papel como tendo sido desempenhado na relação com uma fé na normatividade e no aumento da prescrição como possibilidades de assegurar horizontes que negam o que é produzido nas escolas.

[4] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5jbSc0g6sHg&list=PLhtDM789l62YqkSY95PUgtYQHkXrQKf-x&index=6&t=157s

Penso que a adjetivação de qualquer que seja a proposta como “nefasta”, visando um sentido de “prejuízo”, tende a indicar um descontentamento de determinadas identificações políticas com a hegemonia da ideia de BNCC. Embora não julgue ser possível qualquer totalização sobre a política, considerando os sentidos produzidos no campo da Educação/Ensino de Geografia sobre currículo, formação de professores, escola e seus sujeitos, importa enfatizar o quanto muitas críticas ao caráter prejudicial da ampla política da BNCC orienta à suposição de que é possível corrigi-la, ajustá-la ou mesmo substituí-la por outra proposta de currículo nacional. A meu ver, é no pressuposto de que currículos nacionais que insta o caráter prejudicial de muitos sentidos que circulam em uma atualidade da política de currículo.

Para além dos prejuízos identificados por diferentes interpretações teóricas e estratégicas em relação à BNCC, penso que o que tende a alimentar políticas de prejuízo/ “nefastas” é a defesa de ideias baseadas na concepção de que sabemos o que acontece nas escolas, o que fazem ou não os professores e estudantes, e o que pensam os sujeitos que visamos controlar. Tais leituras, frequentemente chamadas de críticas, voltadas a uma conscientização do sujeito, por exemplo, para além da BNCC, inclinam-se à negação do que acontece onde não nos encontramos, momento desconhecido em que sujeitos se constituem na relação com situações, ideias e concepções de mundo que também atravessam a Geografia que acontece nas escolas.

Concluo com a expectativa de fomentar a continuidade deste debate que, como já sinalizei, precisa ser feito por nós, buscando pensar como as diferentes agendas circulantes no contexto da Educação e do Ensino de Geografia podem, mesmo imbuídas de um senso crítico, estar atuando de forma a combater a pluralidade da escola, formas diferenciais de pensar e ser na relação com a Geografia. Importa que tensionemos a perspectiva de que ideias voltadas a currículos nacionais constituem-se como políticas “nefastas” para as escolas e o que nelas acontece. Assim, para além da importância das militâncias contra a BNCC, aponto que políticas nefastas não podem ser combatidas com a proposição de outras políticas nefastas. Ou seja, considerando o modo como o “povo da Geografia” tem interagido com a/na produção de políticas de currículo nas últimas décadas, argumento que lógicas de currículos nacionais têm sido reiteradas mesmo mesmo em contextos de combate aos currículos nacionais. Somos um campo de pesquisa e, considerando os elementos aqui abordados, importa seguirmos qualificando o debate sobre como podemos pensar as escolas em nossas propostas sem, contudo, negá-las como contextos singulares de produção de formas plurais de conhecer em Geografia.

Referências Bibliográficas

André, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago/dez, 2009.

André, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: Dalben, A.I.L.F. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-287.

Biesta, Gert. Outline of a Theory of Teaching: What Teaching Is, What It Is For, How It Works, and Why It Requires Artistry. In: Praetorius, Anna-Katharina, Charalambous, Charalambos Y. (eds.). **Theorizing Teaching**. Cham: Springer, 2023.

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 4v., 1999.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

Brasil. Parecer CNE/CP Nº 22/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação). **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Brasília. 2019.

Borges, Veronica. **Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor**. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

Borges, Veronica; Lopes, Alice Casimiro; Santos, Geniana dos . Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, v. 25, p. 239-256, 2019.

Costa, Hugo Heleno Camilo. O povo da geografia como resposta na política de currículo. **Para Onde!?**, v. 10, p. 135-141, 2018.

Costa, Hugo Heleno Camilo. 'Seríamos a política que criticamos?': a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, p. 125-152, 2020.

Costa, Hugo Heleno Camilo. Pensar as políticas de currículo: impressões no debate sobre raciocínio geográfico. **Signos Geográfico**s, v. 3, p. 1-20, 2021.

Costa, Hugo Heleno Camilo. Políticas de currículo para formação de professores: por sujeitos pelo conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1–11, 2023.

Costa, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-23, 2022.

Costa, Hugo Heleno Camilo; Rodrigues, Phelipe; Stribel, Guilherme P. Teoria Curricular e a Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, p. 86-108, 2019.

Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da; Costa, Hugo Heleno Camilo. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 33, p. 141-163, jul./set. 2019.

Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da; Ritter, Cláudia Sales. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. **Roteiro**, v. 46, e23890, jan., 2021.

Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da; Costa, Hugo Heleno Camilo. Normatividade, desconstrução e justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 21, p. 1246-1265, 2021.

Derrida, Jacques. **Dar la muerte**. Barcelona: Paidós, 2006

Dias, Rosanne Evangelista. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, p. 1-13, 2021.

Ellsworth, Elizabeth. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 59, n. 3, p. 297-325, 1989.

Evangelista, Olinda; Shiroma, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set/dez, 2007.

Figueiredo, Marize P. da S. Sentidos de professor nas políticas de formação continuada para a alfabetização: o contexto discursivo de sua emergência. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 98–109, 2020.

Laclau, Ernesto. **La razón populista.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

Laclau, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: Amaral, J.A.; Burity, J. (orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença perspectiva pós-estruturalista de análise social.** São Paulo: ANNA BLUME, 2006.

Laclau, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011

Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth . Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, v. 46, p. e27181-9, 2021.

Lopes, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, p. 59-75, 2019.

Lopes, Alice Casimiro; Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da; Costa, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 392-410, 2013.

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

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.

Menezes, Luís Carlos de. Ensino Médio - etapa conclusiva de uma educação em crise. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 111-118, 2019.

Pereira, Talita V.; Costa, Hugo Heleno Camilo; Cunha, Érika V. R. Uma base à base: quando o currículo precisa ser tudo. **Revista de Educação Pública**, v. 24, p. 455-469, 2015.

Pacheco, José Augusto; Pereira, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cad. Pesquisa**, vol.37, n.131, p.371-398, 2007.

Rocha, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, nº 15,p.120-144, 2000.

Roque Ascenção, Valéria de O. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a Geografia Escolar: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 10(19), 173–197, 2020.

Santos, Lidiane Rebouças. A disciplina de Geografia e o discurso competente na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 9(18), 20–36, 2020.

Valadão, Roberto C., Roque Ascenção, Valéria de O.; Botelho, Lúcio A.L.A. Por um tempo para a Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 13(23), 05–22, 2023.

Sánchez, Jésus Jiménez. El impacto de las reformas educativas em los contenidos escolares. In: Sacristan, Gimeno. **Los contenidos, uma reflexión necesaria**. Madrid: Morata, 2015, p. 137-146.

Silva, Luan do C. da, Nascimento, Diego T.F.; Fabrício, Lorrane V. Possibilidades de construção de

conhecimento geográfico a partir do uso da Plataforma de mapeamento colaborativo Google My Maps. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 12(22), 05–31, 2022.

Silva, Gerusa de Figueiredo L.; Santos, Eva Teixeira dos. Implantação da BNCC no Ensino Fundamental de Geografia: desafios e perspectivas na percepção dos gestores e professores da Rede Estadual em Aquidauana/MS. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 12(22), 05–31, 2022.

Straforini, Rafael. O ensino da Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018.

Xavier, Maria P. da S.; Morais, Eliana M. B. de. Os componentes físico-naturais e a Geografia Escolar no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 13(23), 05–24, 2023.

Young, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28,n. 101,p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Recebido em 14 de setembro de 2023.

Aceito para publicação em 20 de fevereiro de 2024.