

Discursos e Projetos: O Texto da Geografia no Currículo Nacional

Discourses and Projects: the text of Geography in the National Curriculum

Roberto Marques¹

Ana Giordani²

Resumo

O presente artigo trata do texto da Geografia escrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com base na perspectiva de Mariano Narodowski (1994), observamos as linhas que orientam essa proposta de Geografia, levando em conta a sua relação com as orientações das políticas de educação em curso, no Brasil. Nossa análise considera o contexto das políticas e os discursos a elas articulados. Apoiados em Ernesto Laclau (2011) e Pierre Bourdieu & Loïc Wacquant (2000), procuramos identificar os elementos que sustentam esses discursos, tanto nas políticas, de maneira geral, quanto nos textos específicos da proposta de Geografia, na BNCC. Inicialmente, situamos o contexto de produção das políticas e os discursos *sobre* e *na* BNCC. Em um segundo momento, analisamos o texto de Geografia, no documento, com a intenção de compreender o seu conteúdo e a sua forma como proposta. Com isso, também abordamos os debates conceituais e internos ao campo, para identificar os projetos de sociedade, de docência e de sujeitos, inscritos no texto escrito de Geografia. Verificamos que a Geografia da BNCC dialoga com as mesmas racionalidades, os mesmos projetos e demandas que orientam as atuais políticas de educação.

Palavras-Chave: BNCC; Geografia Escolar; Currículo.

Abstract

This article analyzes the text of Geography written in the National Common Curriculum Base (Base Nacional Comum Curricular - BNCC). Based on the perspective of Mariano Narodowski (2001), we observe the lines that guide this proposal of Geography, taking into account its relation to the guidelines of education policies in progress in Brazil. Our analysis considers the context of the policies and the discourses articulated with them. Supported by Ernesto Laclau (2011) and Pierre Bourdieu & Loïc Wacquant (2000), we aim to identify the elements that support these discourses, both in policies, in general, and in the specific texts of the Geography proposal, at BNCC. At the outset, we situate the context of policy production and discourses about and in the BNCC. Then, we

1 Professor, Departamento de Didática/Faculdade de Educação/Universidade Feral do Rio de Janeiro robertogeo@fe.ufrj.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5190-0680>

2 Professora, Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Geografia /Instituto de Geociências/Universidade Federal Fluminense. anagiordani@id.uff.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4240-1235>

analyze the Geography text in the document, intending to understand its content and its form as a proposal. Thus, we also consider the conceptual and internal debates in the field, in order to identify the projects of society, teaching and subjects, inscribed in the written text of Geography. We verified that BNCC's Geography dialogues with the same rationales, the same projects and demands that guide current education policies.

Keywords: Common National Curricular Basis; Scholar Geography; Curriculum.

Introdução

No dia 27 de março de 2019, início do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, o então ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez, esteve em audiência na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados para apresentar um balanço e as diretrizes do seu ministério. Na ocasião, ganhou notoriedade a intervenção da deputada Tábata Amaral, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), estreatante eleita pelo estado de São Paulo (SP). Na fala da pedetista ao ministro, que durou seis minutos, rapidamente “viralizaram” – nas redes sociais, na mídia tradicional e em conversas de salas de professores, nas escolas do país – os questionamentos: “Cadê os projetos? Cadê as metas? Quem são os responsáveis?”.

O jornal *El País*, em matéria assinada pela jornalista Marina Rossi, na sua versão online de 29 de março do mesmo ano, chegou a saudar a intervenção de Tábata, em matéria com o título: “A jovem deputada que jogou contra as cordas o ministro da educação e sua ‘lista de desejos’”. Na mesma linha, a revista Carta Capital, estampou: “Tábata Amaral x Vélez Rodriguez: embate da precisão contra o silêncio”.

Contudo, quando observarmos aqueles fatos com especial atenção aos sujeitos e às ideias que protagonizaram o embate, percebemos que o confronto que colocou a deputada em evidência teve dois ingredientes importantes. O primeiro, podemos chamar de simbólicos. Dizem respeito às dicotomias que ficaram visualmente expostas, em uma primeira camada: jovem e velho, mulher e homem, modernidade e tradição, elegância e truculência (essa, principalmente associada ao governo que o ministro representa e menos a sua pessoa), eficiência e burocracia, etc. Um enorme leque de contraposições, de dicotomias muitas vezes aparentes, presentes na imagem do ministro

confrontado pela deputada – tudo isso sob o olhar imortalizado do ex-deputado Florestan Fernandes, em uma foto pendurada na parede da sala da Comissão, logo acima da mesa onde estava Ricardo Vélez. No entanto, na base dos elementos que compõem o confronto, temos um segundo ingrediente, situado em uma camada um pouco mais profunda, e sobre o qual nos debruçaremos a partir de agora: o discurso.

O episódio Tábata x Vélez transcendeu a simples oposição política ao governo, chegando a inspirar falas como a do professor de filosofia e ciência política, ex-ministro da educação no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), Renato Janine Ribeiro³: “[foi] uma crítica muito contundente, sem agressividade, em uma linguagem que ultrapassa os partidos ou a pauta ideológica” (grifos nossos). Ao indicar a força do consenso produzido tanto pelo conteúdo (“crítica muito contundente”) quanto pelo modo (“sem agressividade, em uma linguagem que ultrapassa os partidos políticos ou a pauta ideológica”), Janine Ribeiro nos deu boas pistas de como o discurso operou como ideologia – exatamente pela ideia contida na sua própria declaração.

Mark Fischer alertou, ainda em 2009: “O capitalismo é o que sobra quando as crenças colapsam ao nível da elaboração ritual e simbólica, e tudo o que resta é o consumidor-espectador, cambaleando trôpego entre ruínas e relíquias” (FISCHER, 2020, p. 5). Das ruínas entre as quais cambaleamos, terminamos por tomar como inexorável a ordem capitalista. Acreditamos que é possível um discurso ultrapassar as ideologias, na medida em que tomamos a razão dominante como acima ou anterior aos sujeitos. Estamos, com isso, vivendo um processo de ampliação de uma racionalidade assentada nos preceitos do capitalismo e do mercado. A redução do estofo político da fala de Tábata a algo “acima dos partidos ou da pauta ideológica” indica que vivemos um momento histórico no qual as ideologias parecem sucumbir diante de uma racionalidade do mercado, ou de um caminho que se apresenta, portanto, como inexorável. Tudo o que confronta a ordem e a razão

³ “Tabata Amaral, a estreante que desafiou ministro de Bolsonaro”. Matéria de Paulo Beraldo e Bruna Alencar, publicada na versão online do jornal O Estado de São Paulo, em 08/04/2019, às 07h01, com correções em 08/04/2019, às 13h30. Disponível no link <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,tabata-amaral-a-estreante-que-desafiou-ministro-de-bolsonaro,70002782972>>, acessado em 27/09/2022, às 19h46.

dominante rapidamente é convertido em “político”, como se houvesse algo além da política na definição dos rumos da sociedade.

A ideologia que captura o Estado a uma razão capitalista e de mercado, é a mesma que opera em diversos campos da sociedade e na vida cotidiana. Nesse ponto, o campo da educação é particularmente sensível. Como apontaram Tarlau & Moeller (2020), ao descreverem o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular:

[...] a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança. (TARLAU & MOELLER, 2020, p. 555)

Portanto, estamos diante de um processo intenso, intencional e coordenado, de incorporação do campo educacional às racionalidades (neoliberais) e demandas do mercado. Ao longo das últimas décadas, aprendemos a lidar com mudanças conceituais e operacionais na educação, às vezes de forma sutil, outras vezes nem tanto, mas que terminaram por criar um arcabouço de ideias ao mesmo tempo construídas e impulsionadas por uma gramática particular. Quer dizer, as formas como tratamos o objeto ou o fenômeno “educação”, ou como falamos sobre ele, passaram a ser monopolizadas por uma série de conceitos, ideias, palavras e abordagens que compõem um sistema de significações assentado em uma razão específica: a do mercado. Termos como “eficiência”, “qualidade”, “desempenho”, “currículo”, “avaliação” e mesmo “professores” estão cada vez mais visceralmente conectados com as concepções e demandas dos setores econômico e financeiro. Um bom exemplo é a forma como medidas quantitativas vêm pautando os mais diversos debates, não apenas *sobre*, mas, também, *no* campo educacional.

A educação é, portanto, restringida a um único ponto focal com base em números medidos. Os números funcionam como “fato” e “verdade” sobre o conhecimento educacional e incluem fenômenos como “professores” e “ensino”. (MØLSTAD, PETERSON & PRØITZ, 2019, p. 32)

Não se trata aqui de uma perspectiva de análise, ou que estamos tentamos estabelecer juízos de valor sobre os processos. São orientações explícitas, como a de Tatiana Filgueiras, vice-

presidente de Educação, Inovação e Estratégia, do Instituto Ayrton Senna, uma das grandes organizações empresariais brasileiras empenhadas nas reformas educacionais:

Nós [Instituto Ayrton Senna] vemos a avaliação como estando a serviço do alcance da qualidade da educação. A avaliação, sozinha, não para em pé. Ela só para em pé dentro de uma estrutura na qual a gente tenha uma noção objetiva do que é a qualidade a ser alcançada. [...] Ela é só um termômetro. Mas, ela é fundamental para que a gente entenda qual é o conceito de qualidade. Quer dizer, deve ter um **conceito mensurável, ele tem de ser universal**, tem de permitir que o que é qualidade, no Nordeste, seja o mesmo no Sul do país, porque todos os alunos têm direito à educação de mesma qualidade. (Entrevista⁴ ao Canal Futura, em 16 dez 2015. Grifos nossos)

Temos então que a necessidade de quantificar os fenômenos educacionais não é necessariamente uma demanda que poderíamos identificar como “interna” do campo da educação. Antes, trata-se de uma demanda de outros setores e termina por ser uma forma de conformá-lo a um objeto mensurável, coisificável, capturado pela razão e, portanto, torna-se passível de se converter em mercadoria. Nesse ponto, a profusão de indicadores sobre a educação, bem como de pesquisas aparentemente qualitativas (e apresentadas em gráficos, escalas matemáticas e referenciais estatísticos), cumpre um importante papel de reduzir a educação – em especial a educação pública – ao mensurável. Ao mesmo tempo, esses procedimentos criam os “problemas do campo” e impõem uma forma de tratá-los, bem como de apresentar os resultados (POPKEWITZ, 2011).

A concepção de qualidade da educação como algo que deve ser “mensurável” e “universal”, é o substrato dos argumentos em relação à necessidade de um currículo padronizado, no caso, a BNCC. Em que pesem os contorcionismos teóricos e discursivos feitos por muitos para tentar afastar a BNCC dos conceitos de currículo (padronizado ou nacional), o fato é que essa política curricular opera nas mesmas racionalidades das demais políticas. Assim aparece, por exemplo, no artigo “Os estudantes não podem esperar”, divulgado como uma espécie de manifesto do Movimento Todos Pela Base, subscrito por mais de 30 nomes ligados ao setor empresarial, o setor político e

⁴ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=cYR43BivMf8>>, acessado em 12 de outubro de 2021, às 24h23min)

universidades, e lançado em 2016, em meio às instabilidades políticas do período de deposição da presidente Dilma Rousseff:

O documento [BNCC] deve estabelecer com clareza o que é essencial que todos aprendam em sua vida escolar. Com isso, deve funcionar como uma espinha dorsal do sistema educacional, **dando mais coerência para a formação de professores, materiais didáticos e avaliações, hoje elementos desconectados.**

[...]

Em todos os países, a elaboração de **padrões curriculares** é assim: um processo complexo. Para que efetivamente contribua para melhorar o aprendizado, **o documento precisa ser claro, ter altas expectativas a respeito da aprendizagem**, além de outros atributos. (FOLHA DE SÃO PAULO, 03 de maio de 2016. Grifos nossos)

Deste modo, quando retornamos às perguntas feitas pela deputada Tábata Amaral ao ministro (“Cadê os projetos? Cadê as Metas? Quem são os responsáveis?”), notamos que as suas argumentações não “ultrapassam os partidos e ideologias”, como disse Janine Ribeiro. Muito pelo contrário, são profundamente ideológicas e confrontam o ministro com uma gramática nitidamente empresarial. O consenso que o seu discurso tenciona promover está baseado no emprego de terminologias vagas ou carregadas de polissemia, estrategicamente vazias de significado (LACLAU, 2011), constituindo parte do que Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant nomearam como uma “vulgata planetária” (BOURDIEU & WACQUANT, 2000). Aliás, a referência geográfica (planetária) que utilizaram não foi por acaso:

Esses lugares-comuns, no sentido aristotélico de noções ou teses que servem de argumento, porém, sobre as quais não se argumenta, devem o essencial de sua força de convicção ao prestígio do seu ponto de partida e ao fato de que, ao circularem continuamente de Berlim a Buenos Aires e de Londres a Lisboa, estão presentes simultaneamente em toda parte e são potentemente transmitidos por essas instâncias supostamente neutras do pensamento neutro que são os grandes organismos internacionais. Instâncias como o Banco Mundial, a Comissão Europeia, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), enfim, os “bancos de ideias” do pensamento conservador (o Manhattan Institute, em Nova York, o Adam Smith Institute, em Londres, a ex-Fondation Saint-Simon, em Paris, a Deutsche Bank Foundation, em Frankfurt), as fundações de filantropia, as escolas do poder (Science-Politique, na França, a London School of Economics, na Inglaterra, a

Harvard Kennedy School of Government, nos Estados Unidos, etc.) e os grandes meios de comunicação, divulgadores infatigáveis dessa língua geral, sem fronteiras, perfeita para dar a ilusão de ultra-modernismo aos editorialistas apressados e especialistas ciosos da importação-exportação cultural. (BOURDIEU & WACQUANT, 2000)

A “língua geral, sem fronteiras”, é fundamental para a produção de consensos sobre uma nova doxa no campo da educação: a de que a qualidade das escolas e do campo será maior ou menor, de acordo com a incorporação, em maior ou menor grau, das racionalidades, metodologias e operacionalidades empresariais e do mercado, ao seu funcionamento.

A Base Nacional Comum Curricular

Percebemos, então, que Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocupa um lugar central nas políticas de educação pública em curso, no Brasil, hoje. A sua centralidade fica mais evidente quando observamos a intensa participação de setores empresariais, tanto na sua construção quanto na sua implementação. Ela é uma espécie de elemento de articulação de diversas outras políticas que lançadas com o intuito de reordenar a educação brasileira, como é explicitado no próprio documento:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8)

Diferente do que aconteceu nos Estados Unidos, onde o processo de reestruturação da educação pública, em um primeiro momento, privilegiou as políticas de avaliação e responsabilização (accountability), em função de disputas e impasses políticos (RAVITCH, 2011), no Brasil a tarefa foi razoavelmente consensuada. Tanto a construção da BNCC quanto a sua implementação, se devem aos esforços e investimentos (inclusive financeiros) de organizações empresariais, em especial a Fundação Lemann (TARLAU & MOELLER, 2020), articulados ao Ministério da Educação (MEC).

É fato que, como escreveu Alice C. Lopes:

No caso particular das políticas de currículo, é possível afirmar que são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos. Por intermédio das articulações entre essas demandas diferenciais, grupos políticos são organizados, significações de currículo são instituídas. Um dos possíveis exemplos dessas lutas é a que se organiza em torno dos sentidos de qualidade da educação. (LOPES, 2015, p. 449)

Por essa razão, a abrangente aceitação da política de currículo padronizado se deveu, também, a algumas estratégias, como as chamadas para a participação colaborativa, as consultas públicas nas regiões brasileiras, a propaganda direta e indireta das empresas de comunicação, a atuação de uma série de especialistas (tanto de fundações empresariais quanto de universidades), entre outros. Além disso, não podemos deixar de mencionar que as posições dos sujeitos envolvidos nesse processo variam na mesma proporção que os projetos aos quais se alinham. Em outras palavras, não se trata simplesmente de identificar posicionamentos “contra” ou “a favor” de um currículo padronizado, no momento em que a política se materializa. Mas, de reconhecer que existem disputas e posicionamentos que são anteriores ao momento; relações e posições de dissenso, e conflitos. Contudo, como resultado das estratégias empregadas e das diferentes formas de participação e adesão dos agentes envolvidos, notamos que as discussões em torno da construção e implementação da BNCC, para o grande público, raras vezes saíram das circunscrições dos debates sobre os conteúdos das disciplinas, ou mesmo da organização curricular por áreas do conhecimento. Exceções feitas a algumas vozes do meio acadêmico, alguns sindicatos e associações de área, como foi o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

No entanto, podemos notar que elementos estruturantes da BNCC, como a concepção dos “direitos de aprendizagem” (MACEDO, 2015; LOUREIRO, KRAEMER & LOPES, 2021) ou a sua estruturação em “habilidades e competências” (RAMOS, 2002; SILVA & FREITAS, 2020; LAVAL, 2019)

foram e são sistematicamente ignorados nos debates midiáticos, ou são simplesmente reproduzidos, reforçados ou mencionados, sem qualquer problematização. Eles constituem as molduras dentro das quais são desenhados os conteúdos, os “objetos de aprendizagem”, a tela de conhecimentos disciplinares (agora convertidos em componentes curriculares).

O Caso da Geografia

Em meio ao emaranhado de indefinições ou definições difusas, de vulgatas, e de uma profusão de terminologias de uma gramática que ordena os discursos sobre a BNCC e as políticas de educação, não é estranho que os próprios textos referentes aos conteúdos disciplinares estejam alinhados, em alguma medida, a esses pressupostos. De fato, quando observamos os textos que apresentam a Geografia, no documento, essa gramática (ANDERSON, 2008) salta aos olhos, mesmo que articulada a conceitos e categorias que de algum modo nos remetem à ciência de referência. Quer dizer, ainda que encontremos referências importantes à ciência geográfica, verificamos, por exemplo, que elas estão conformadas à pedagogia das competências. Os vestígios da ciência (ou do campo disciplinar) se encontram circunscritos às lógicas das habilidades e competências, definidas como metas e às quais são tributárias. O documento referente à Geografia, no Ensino Fundamental, assim indica, de forma explícita:

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível, dentre outros. Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

[...] Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de Geografia também deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**. (BRASIL, 2017, p. 366. Grifos no documento)

A condição tributária da disciplina Geografia – nomeada na BNCC como um componente curricular – reflete-se nos textos em três aspectos. O primeiro, nas definições vagas, difusas, ou mesmo indefinições dos conceitos que seriam identificados como geográficos. Como aponta Siqueira (2019), ao analisar a Geografia no Ensino Médio:

Já na BNCC, a introdução do componente curricular e a reorganização pelas áreas de conhecimento, como já abordado, fazem com que o espaço perca o protagonismo de outrora. Não há, inclusive, qualquer passagem que defina ou faça menção direta ao espaço geográfico. Assim sendo, o espaço é incluído de forma difusa ao longo de subseções, como o “Tempo e Espaço”, além da presença nas competências específicas e habilidades. Inclusive, a Geografia é desvalorizada dentro da própria área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, tendo sido citada menos vezes do que os outros componentes curriculares. Ainda que existam competências específicas bastante relacionadas com o estudo geográfico, o documento raramente indica essa ligação, tendo contornos frágeis nesse sentido. (SIQUEIRA, 2019, p. 87)

Ainda que a Geografia, na seção da BNCC referente ao Ensino Fundamental, não esteja pulverizada, como acontece na seção do Ensino Médio, os seus conceitos e categorias não são explicados, carecem de uma definição mais precisa – apesar de serem mencionados nos textos de apresentação do componente curricular.

É exatamente na apresentação da Geografia desta etapa (Ensino Fundamental) que fica mais evidente o segundo aspecto da sua condição tributária. Na BNCC, as categorias, os conceitos, assim como a própria Geografia, foram reduzidos a uma dimensão operacional:

Ela [a aprendizagem da Geografia] também estimula a capacidade de **empregar o raciocínio geográfico** para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, **condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC**. (BRASIL, 2017, p. 361. Grifos nossos.)

Esse aspecto não se expressa somente em relação “às competências gerais previstas na BNCC”, mas também se refere às definições das finalidades de *ensinar Geografia*. Esta passa a ser entendida como um conhecimento útil à construção de sujeitos e racionalidades diretamente articuladas à gramática da BNCC e das demais políticas em curso, na educação. Assim, é comum encontrarmos, ao longo do documento, trechos como: “A educação geográfica **contribui para** a construção do conceito de identidade [...]”, “essa interação visa à **resolução de problemas** [...]”, ou “o raciocínio geográfico, uma maneira de **exercitar** o pensamento espacial, **aplica** determinados princípios [...]” (BRASIL, 2017, p. 359. Grifos nossos).

Na esteira da “contribuição”, da “resolução de problemas”, do “exercitar” e do “aplicar”, a Geografia não apenas sucumbe à gramática da BNCC, como assume uma perspectiva funcional, instrumental, a serviço do desenvolvimento de formas de pensar, ser e agir em um mundo e uma ordem estabelecida; um conhecimento a serviço das metas a serem atingidas, definidas como habilidades e competências desejadas que os sujeitos “aprendam” ou “desenvolvam”.

O terceiro aspecto referente à condição tributária da geografia diz respeito ao que os autores da BNCC apresentam como concepção primordial, em especial no Ensino Fundamental: o *raciocínio geográfico*. A questão que nos interessa, neste texto, é buscar identificar como esse conceito se articula às concepções que fundamentam a BNCC, bem como o que ele representa em termos de apresentação da Geografia como disciplina escolar. Importa menos a sua definição ou conceituação – elemento para um debate interno ao campo científico e disciplinar – e mais uma análise dos usos deste conceito, na Base Nacional Comum Curricular, para compreender como o contexto funciona como texto no campo discursivo (NARODOWSKI, 2001).

Na parte referente ao Ensino Fundamental, o *raciocínio geográfico* é destacado como a principal questão, ou “a grande contribuição” da Geografia, nas escolas:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. (BRASIL, 2017, p. 360)

Temos, então, na apresentação do que os autores apontam como a sua “grande contribuição”, uma Geografia reduzida a um caráter racional restrito, ou uma dimensão cognitiva limitada. Com isso, as propostas de trabalho com os conhecimentos de Geografia, na BNCC, se resumem às finalidades do *ensinar*, de produzir uma resposta no *outro* (o aluno), de converter o outro a um modo específico, útil e eficiente de conceber o espaço e compreender os fenômenos espaciais. A centralidade da Geografia no *raciocínio geográfico*, dialoga com as finalidades da BNCC, expressas nas competências e habilidades, como comportamentos e atitudes desejáveis de serem desenvolvidas nos sujeitos da educação.

O quadro de “Descrição dos princípios do raciocínio geográfico” (BRASIL, 2017, p. 360), revelam uma Geografia fundamentalmente aplicada, assim como uma perspectiva pedagógica individualizante, no que diz respeito ao trabalho com o conhecimento, nas escolas. Os princípios descritos (“analogia”, “conexão”, “diferenciação”, “distribuição”, “extensão”, “localização” e “ordem”), constituem um bloco de atribuições facilmente verificáveis, mensuráveis, que distanciam o conhecimento das dimensões culturais, políticas, sociais e subjetivas. Essas dimensões são diluídas pela utilização de termos como “protagonismo” ou “cidadania”, que não apenas aparecem de maneira pouco ou nada definidas no texto, como reafirmam o caráter individualizante das concepções presentes na BNCC (SANTOS & CRUSOÉ, 2021). Configuram uma *vulgata* própria, uma Geografia universalizante e asséptica.

A partir dessa perspectiva individualizante e universalizante, são desconsideradas as formas de produção coletiva e compartilhada do conhecimento. Desconsideram-se os saberes produzidos nas mais diversas relações e nas experiências espaciais vividas pelos sujeitos. Se não há lugar, de fato, para as epistemologias (espaciais) produzidas nas riquezas das relações construídas pelos sujeitos, a Geografia passa a ser um conhecimento a ser ensinado, de maneira unidirecional. Não há lugar para outras Geografias possíveis, para conhecimentos produzidos a partir dos encontros, das demandas dos sujeitos. O desejo de conversão do outro a uma determinada racionalidade considerada universal, se materializa em uma perspectiva que se sobrepõe aos saberes já historicamente invisibilizados, desconsiderados, subalternizados.

Portanto, temos uma Geografia não apenas tributária das razões que ordenam a BNCC, mas também colonizadora dos pensamentos e dos modos de ver, de ser e de estar no mundo; dos modos de conceber o espaço e as espacialidades. A nota da página 359, do documento da Base Nacional Comum Curricular, referente ao *raciocínio geográfico* é exemplar nesse sentido:

Essa concepção, que valoriza a capacidade dos jovens de pensar espacialmente por meio do raciocínio geográfico, é compartilhada por propostas curriculares de diversos países, como o Reino Unido, Portugal, Estados Unidos da América, Chile e Austrália. (BRASIL, 2017, p. 359)

Em outras palavras, há um movimento de alinhamento a padrões ou propostas curriculares internacionais “compartilhadas”. No movimento de alinhamento, o texto da BNCC descreve uma Geografia fragilizada como Ciência e tributária, instrumental, de demandas por individualização e padronização. Também, na relação com o conhecimento, limitada a um caráter aplicado e ao desenvolvimento de raciocínios restritos.

Mais uma vez: Para onde vai o ensino de Geografia?

Em 1988, foi publicado o livro “Para onde vai o ensino de Geografia?”, com textos de professores universitários de reconhecimento na área: Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Jean-Michel Brabant, José William Vesentini, Vânia Rúbia Farias Vlach, Douglas Santos, Marcos Bernardino de Carvalho, Antônio Carlos Robert de Moraes e Germán Wettstein. Ainda que a obra não contasse com professores da educação básica, ela foi produzida em um momento no qual havia uma preocupação com as transformações pelas quais a ciência geográfica, as escolas e a sociedade estavam passando. Havia, com isso, uma preocupação com o papel social do conhecimento trabalhado nas escolas, bem como a inserção da própria Geografia nas “crises” que os autores identificavam como potentes à produção de sentidos para a ciência e para as escolas.

Hoje, passados mais de trinta anos da publicação do livro, estamos vivenciando um contexto no qual a Geografia inscrita em uma Base Nacional Comum Curricular opera com mais certezas do que dúvidas. Alinha-se claramente às demandas de padronização e produção de racionalidades úteis; define seus pressupostos com base em metas que descaracterizam a ciência; assume um caráter instrumental e aplicado, subjugando o próprio caráter científico; e preconiza o sujeito aprendente de uma racionalidade única, de um espaço concebido como monolítico e apropriado exclusivamente por meio desta racionalidade.

É fato que há um longo espaço entre a proposta curricular inscrita em um currículo externo às escolas e o que nelas ocorre. O cotidiano é mais complexo do que as estruturas e as políticas podem incidir. Porém, a Base Nacional Comum Curricular é um instrumento também complexo. Nas estratégias da sua construção e implementação, contou com a participação de agentes diversos, ocupantes de posições variadas na sociedade, como políticos, professores universitários,

representantes de setores empresariais, e mesmo professores da educação básica. Isso confere a ela uma dose de legitimidade e aproximação com as escolas, que não há como avaliar com segurança. É importante lembrar, também, que a sua implementação conta com estruturas de secretarias estaduais e municipais, mais próximas das unidades escolares, e em estreita relação com fundações empresariais interessadas na sua efetivação. Além disso, a BNCC é um elemento central de outras políticas de educação pública em curso, no país, como as de avaliação externa e em larga escala, as de formação de professores, e as de produção e distribuição de livros didáticos.

Todos esses fatores fazem com que os conteúdos das disciplinas inseridos na BNCC cheguem às escolas com força suficiente para incidir de maneira singular sobre a cultura escolar. Lembremos, por exemplo, que no Ensino Médio não há qualquer obrigatoriedade de termos um docente licenciado em Geografia para ministrar os conteúdos prescritos pela BNCC, ratificados nos livros didáticos e confirmados pelas avaliações externas. Outro fato que merece atenção é a Base Nacional Comum (BNC) de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, que dedica 50% da carga horária da formação à BNCC. Ou seja, ela é, também, referência para a formação dos futuros docentes que irão lidar com a Geografia na Educação Básica.

Nesse ponto vale mencionar que o texto da Geografia na BNCC faz dois movimentos. Primeiro, apresenta o conteúdo de geografia e a forma como deve ser trabalhado; depois, apresenta um estudante, um aluno, uma criança ou um jovem idealizado, um sujeito sem subjetividade, que serve tão somente como justificativa para informar aos professores como o trabalho deve ser realizado. O aluno desejável como “protagonista autônomo” (BRASIL, 2017, p. 356) não tem referência em uma docência autônoma e protagonista, na perspectiva de um texto que *apresenta* e *indica*, sem possibilidade de diálogo. As concepções de conhecimento, de sujeito, de infância e de juventude, expressas no texto de Geografia, são apresentadas como indiscutíveis e definitivas, desconsiderando as concepções dos docentes da educação básica – não faltam comandos como “[...] é fundamental que os alunos consigam [...]” (p. 367), “[...] as crianças devem ser desafiadas a [...]” (p. 364), ou “[...] é imprescindível que os alunos identifiquem [...]” (p. 368).

O caráter de cartilha reafirma uma concepção de docência que não lida com a produção de conhecimento, mas com o repasse ou a aplicação de conhecimentos ou saberes externos – sejam os conhecimentos das chamadas “ciências de referência” (no caso, a Geografia), sejam os conhecimentos pedagógicos. Ao apresentar as perspectivas e conceitos de Geografia que devem ser trabalhados, a autonomia intelectual e pedagógica da docência se reduz a aspectos de “saberes da experiência” (DUPRIEZ, CATTONAR, 2020; TARDIFF, 2002), convertidos em metodologias criativas e eficientes. Ou seja, a Geografia da BNCC parte de ideias específicas de sujeitos e indica uma produção de respostas, comportamentos e atitudes desejadas; faz esse movimento ignorando a autonomia pedagógica da docência e a sua dimensão como atividade intelectual.

Considerações finais

Procuramos, neste texto, identificar a Geografia presente na BNCC, para além dos conteúdos específicos, sob o ponto de vista da ciência geográfica. Nossa preocupação foi buscar compreender os delineamentos da Geografia inscrita em um documento de padronização curricular, com centralidade nas políticas de reordenamento da educação pública, no Brasil. Para isso, apresentamos os discursos que orientam as políticas em curso, com o intuito de compreender o contexto de construção da BNCC e do texto da Geografia no documento.

Identificamos, assim, a Geografia escrita no texto do documento, como um conhecimento aplicado, esvaziado e restrito na sua dimensão científica e epistemológica. Ao mesmo tempo, vimos uma Geografia visceralmente inscrita nas concepções das políticas, que opera de maneira tributária das racionalidades dominantes e que funciona, dentro das lógicas das competências e habilidades, como um modo de produzir comportamentos e sociabilidades específicas.

A centralidade na ideia do raciocínio geográfico dialoga com as perspectivas universalizantes que sustentam a BNCC, na medida em que desconsideram os sujeitos envolvidos no processo como produtores de conhecimentos. O caráter individualizante desse conceito se articula com os usos de outros, como “protagonismo” ou “cidadania”, apresentados de maneira vazia de significado – e que por isso são capturados por uma racionalidade que os converte em atributos e comportamentos. Se por um lado a forma prescritiva indica uma intenção de conversão

dos estudantes a um modo específico de conhecer (pelo “raciocínio”) o espaço, de lidar com a geografia e de conceber as relações espaciais, por outro, ela ignora a docência como profissão e como atividade de autonomia, tanto intelectual quanto pedagógica.

A Geografia contida na BNCC, portanto, não é uma Geografia dos professores, mas é apresentada como a Geografia que os professores devem trabalhar, a Geografia que os professores devem ensinar. Em termos estruturais, estamos diante de um emaranhado de políticas que tencionam regular a educação pública, com especial energia sobre uma reconfiguração do trabalho docente. Esvaziada, desfigurada ou pulverizada nas competências e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (caso do Ensino Médio), a Geografia se mantém como um nome presente nos documentos curriculares oficiais, conferindo alguma relação com a formação e com a profissão docente. No momento atual, há uma grande engenharia de implementação da BNCC, assim como da Lei 13.415/2017, na qual as particularidades regionais e locais historicamente produzem conflitos, ressignificações, negociações, sobreposições, adesões e recusas. O texto referente à Geografia no documento, apresenta, antes de tudo, um desejo e um projeto. A sua materialização passa, também, pela dimensão do cotidiano e suas imprevisibilidades.

Agradecimentos

Agradecemos ao professor doutor Hugo Heleno Camilo Costa pela organização do dossiê..

Referências

- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BALL, S. J. **Educação global S. S.** – Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação (MEC)**. Brasília, 2018
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2000.
- DUPRIEZ, V. CATTONAR, B. Entre *evidence-based education* e julgamento profissional – qual futuro para os professores e seus saberes?. In OLIVEIRA, D. A. et. *Alii* (Org.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**. Petrópolis: Vozes, 2019, p. 26-53.

FISCHER, M. **Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa – O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago., 2015.

LOUREIRO, C.; KRAEMER, G.; LOPES, M. C. Competências e direitos de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 41, n. 114, p. 99-109, mai./ago., 2021.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MØLSTAD, C. E.; PETERSON, D.; PRØITZ, T. S. Infusão suave – a construção dos “professores” no âmbito do Pisa. In OLIVEIRA, D. A. *et. Alii* (Org.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**. Petrópolis: Vozes, 2019, p. 26-53.

NARODOWSKI, M. **Infancia y poder – La conformación de la pedagogia moderna**. Buenos Aires: Aique, 1994.

OLIVEIRA, A. U. *et alii*. **Para onde vai o ensino da Geografia?** São Paulo: Editora Contexto, 2008.

POPKEWITZ, T. História do currículo – regulação social e poder. In SILVA, T. (Org.). **O sujeito da educação – estudos foucaultianos**. São Paulo: 2011.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências – autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano – Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011

SANTOS, A. F. M. **Pedagogia do mercado – Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Íbis Libris, 2012.

SANTOS, J. O. S. S.; CRUSOÉ, M. C. Formação do educador de EJA nos discursos das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e da BNCC. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. v. 02, n. 10, 2021.

SILVA, M. L.; FREITAS, J. A. A Base Nacional Comum e a arte neoliberal de governar a educação no Brasil. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-20, 2020.

SIQUEIRA, A. S. T. **Entre os PNCs e a BNCC: discursos sobre a integração curricular na Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARLAU, R.; MOELLER, K. Consenso por filantropia – como uma fundação estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.