

PENSAMENTO ESPACIAL E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO COMO ELEMENTOS DE LEGITIMIDADE DA GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

SPATIAL THINKING AND GEOGRAPHICAL REASONING AS LEGITIMIZING ELEMENTS OF GEOGRAPHY IN THE NATIONAL LEARNING STANDARDS

EL PENSAMIENTO ESPACIAL Y EL RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO COMO ELEMENTOS LEGITIMADORES DE LA GEOGRAFÍA EN LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL

Philipe Braga André¹

Manuscrito recebido em: 31 de janeiro de 2023.

Aprovado em: 06 de maio de 2023.

Publicado em: 06 de junho de 2022.

Resumo

A edição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017/18 deslocou o centro das discussões acadêmicas e curriculares sobre/para a Geografia na escola em direção às análises e práticas sobre o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Isso ocorreu devido a proeminência de tais elementos legada pela Base ao discutir o papel e o fundamento da Geografia na educação básica. Essa centralidade possui coerência com a organização da proposta da base em torno de habilidades e competências. Além disso frente uma secundarização das disciplinas escolares, bem como de um estímulo a contextualização do conhecimento produzida pela base, a Geografia ao reclamar para si um conjunto de competências e habilidades específicas, legitimou como necessária sua autonomia. Dessa maneira, o presente artigo, derivado da tese de doutorado do autor, se dedica a investigar as relações entre os sentidos mais gerais para educação e aprendizagem da BNCC e como esses foram traduzidos em elementos que legitimam a autonomia da Geografia na escola, o pensamento espacial e o raciocínio geográfico.

Palavras-chave: Currículo; Base Nacional Comum Curricular; Pensamento espacial; Raciocínio geográfico.

Abstract

The edition of the National Learning Standards (BNCC) in 2017/18 shifted the center of academic and curricular discussions about/for Geography at school towards analysis and practices about spatial thinking and geographical reasoning. This occurred due to the prominence of such elements in the Standards in the debate about the role and foundation of Geography in basic education. This centrality is consistent with the organization of the Standards around skills and competencies. In addition, with the secondary status of school subjects, as well as a stimulus to the contextualization of knowledge produced by the base, Geography, by claiming for itself a set of specific skills and abilities, legitimized its autonomy as necessary. In this way, this article, derived from the author's doctoral thesis, is dedicated to investigating the relationships between the more general meanings

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Instituto Federal Fluminense.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6271-9983> Contato: philipe.andre@iff.edu.br

for education and learning at the BNCC and how these were translated into elements that legitimize the autonomy of Geography at school, the spatial thinking and geographic reasoning.

Keywords: Curriculum; National Learning Standards; Spatial thinking; Geographical reasoning.

Resumen

La edición de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) en 2017/18 cambió el centro de las discusiones académicas y curriculares sobre/para la Geografía en la escuela hacia el análisis y las prácticas sobre el pensamiento espacial y el razonamiento geográfico. Esto ocurrió debido a la prominencia de tales elementos legados por la Base al discutir el papel y fundamento de la Geografía en la educación básica. Esta centralidad es consistente con la organización de la propuesta base en torno a habilidades y competencias. Además, en vista del carácter secundario de las materias escolares, además de estímulo a la contextualización de los saberes producidos por la base, la Geografía, al reivindicar para sí un conjunto de competencias y habilidades específicas, legitimaba su autonomía como necesaria. De esta forma, este artículo, derivado de la tesis doctoral del autor, se dedica a investigar las relaciones entre los significados más generales para la educación y el aprendizaje en la BNCC y cómo estos se tradujeron en elementos que legitiman la autonomía de la Geografía en la escuela, el pensamiento espacial y el Razonamiento geográfico.

Palabras-clave: Currículo; Estándares Nacionales de Aprendizaje; Pensamiento espacial; Razonamiento razonable.

Introdução

Após a edição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a) as discussões sobre o raciocínio geográfico/ pensamento espacial ganharam centralidade na produção acadêmica e curricular sobre/para a Geografia que se ensina nas escolas brasileiras (COSTA, 2021; GIROTTI, 2019). Tal fato decorre do papel pronunciado que foi dado a esses elementos pela base, considerados como a “grande contribuição da Geografia aos alunos da educação básica” (BRASIL, 2018a, p. 360).

Todavia, em que pese o papel legado a esses dois elementos como uma especificidade e, por consequência, a legitimidade da Geografia como disciplina autônoma, eles se conectam com sentidos outros, mais gerais que compõem a estrutura da BNCC, a saber, a organização do documento curricular em torno de habilidades e competências, a secundarização das disciplinas escolares e o estímulo à contextualização do conhecimento escolar.

Dessa maneira, o presente artigo, originado da tese de doutorado do autor², se dedica, então, a investigar as relações que podem ser estabelecidas entre os sentidos mais gerais para a educação básica e a aprendizagem que foram construídos pela BNCC e a inclusão do pensamento espacial/ raciocínio geográfico como o fundamento da aprendizagem dessa disciplina e, em última instância, instrumento de legitimação da autonomia disciplinar da Geografia.

Para tanto, o presente texto se divide em quatro partes além dessa introdução e de considerações finais. Em primeiro lugar, debate-se a concepção de currículo que fundamenta essa investigação. Compreende-se aqui currículo e as disciplinas como um discurso sobre o mundo que não o descreve, mas constrói ativamente aquilo sobre o que se fala (SILVA, 2016; LOPES; MACEDO, 2011). Essa concepção permite entender, na segunda seção, as relações que podem ser estabelecidas entre a Geografia e as recentes transformações na educação brasileira (a BNCC e a Reforma do Ensino Médio). Mudanças que impulsionaram a Geografia a construir novas narrativas e sentidos sobre si própria e legitimar sua presença na escola. A terceira seção investiga as concepções mais gerais da BNCC e seus fundamentos que se desdobram, na quarta parte, numa análise das relações entre esses elementos fundamentais da base e a apresentação do pensamento espacial/ raciocínio geográfico enquanto elemento de legitimação da presença da Geografia na escola.

Da seleção de conhecimentos a produção de sentidos: o currículo

Uma questão recorrente nos debates curriculares é aquela ligada ao processo de seleção de conhecimentos (FORQUIN, 1992; LOPES; MACEDO, 2011; SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2010; 2016). De uma forma geral, entende-se a atividade curricular (seja ele em sua prescrição ou mesmo em sua prática) como um processo de seleção de conhecimentos: de um universo mais geral de saberes, valores, obras, tradições e outros produzidos ao longo da história, há uma escolha, classificação, ordenamento e hierarquização daquilo que é considerado mais relevante a ser ensinado.

² Tese intitulada SOMOS O PAÍS EM QUE MAIS SE ESTUDA GEOGRAFIA EM TODO O MUNDO...”: OS DISCURSOS EM DEFESA DA LEGITIMIDADE DA GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA AUTÔNOMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação de Gisele Giraldi.

Esse processo se ancora, é legitimado por e, ao mesmo tempo, legitima uma série de critérios que são a baliza para a definição do conteúdo dos currículos escolares (SILVA, 2016). É assim que, ao longo da história do currículo, “[...] dependendo das finalidades da escolarização e da concepção de conhecimento defendida, diferentes respostas são elaboradas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 70). O procedimento de construção de critérios de seleção é uma tentativa de evitar a arbitrariedade nessas definições (SACRISTÁN, 2013) e construir um discurso que legitime as operações efetuadas (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2016).

Nessa dinâmica a seleção curricular se processa em diferentes “níveis”. Em um primeiro “nível”, trata-se da definição das disciplinas escolares que efetivamente compõem o currículo escolar. Inclusive, trata-se de definir, até mesmo, se os saberes e conhecimentos escolhidos serão organizados através de disciplinas escolares ou de outra maneira. Em outro “nível”, trata-se de determinar o que fará parte de cada disciplina (ou outra unidade equivalente). Por fim, é possível pensar nas abordagens que serão utilizadas para o trabalho pedagógico com os “conteúdos” alocados em cada disciplina.

A dinâmica descrita e analisada até aqui parte de uma perspectiva bastante específica sobre o conhecimento e o mundo. Está implícita uma suposição de “descoberta do real”, na qual haveria uma “correspondência entre a ‘teoria’ e a ‘realidade’ (SILVA, 2016, p. 11). Desse modo, caberia ao currículo, seja em qual de suas perspectivas ou vertentes se considere, “capturar” as “verdades” sobre o mundo e condensá-las em algo inteligível para os alunos e, assim, tal qual em um espelho, o conhecimento é um reflexo da realidade objetiva do mundo que é apreendida e re(a)presentada pelas diferentes áreas do conhecimento e compartimentalizada em disciplinas.

A partir de uma perspectiva pós-estruturalista (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2016) e apoiado em abordagens discursivas (LACLAU, 2011) é possível considerar uma outra forma de se conceber a produção de conhecimento e, por consequência, o currículo. O ponto de partida para essa outra forma de pensar o currículo está na relação da linguagem com a constituição do social, na qual se considera que

ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói. (...) Invertendo a lógica representacional, (...) a linguagem cria aquilo de que se fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo. Como consequência, não se pode pensar em conhecimento sobre o mundo nem em um sujeito que conhece, modificando-se a própria natureza da relação sujeito-objeto estruturante do projeto Moderno, central nas diferentes concepções de currículo (...) (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38).

Assim, se a linguagem não representa a realidade, a relação entre os sentidos e as palavras (os significantes) não é pré-determinada, mas contextual, social, cultural e histórica, Assim, “[...] todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). A construção dos sentidos operada por um dado documento curricular é, então, uma construção discursiva sobre o mundo desenvolvida em um processo que, em última instância, é, sobretudo, político. Afinal, diversos são os sentidos em disputa por hegemonias. Assim, “[...] produzir um documento curricular (...) é se engajar em uma luta por hegemonia, lutar por uma dada fixação, uma dada representação” (LOPES, 2012, p. 713).

Desse modo, as diversas tradições curriculares das disciplinas escolares se constituíram e se constituem historicamente a partir do conflito entre diferentes projetos que buscam se hegemonizar e legitimar os sentidos que tentam fixar. Há aqui uma “cadeia” de legitimação e construção de sentidos: um determinado projeto curricular legitima e, ao mesmo tempo, é legitimado pelas disciplinas eleitas para dele fazer parte, bem como pelos conteúdos que compõem cada componente curricular. Não se parte de um “repertório de sentidos” para selecionar aqueles que farão parte do currículo ou da disciplina escolar; é pela linguagem que esses sentidos são ativamente construídos e reconstruídos na interlocução entre diferentes grupos. Ou seja, os currículos e as disciplinas são práticas discursivas, práticas de significação, tributárias e geradoras de relações de poder (LOPES; MACEDO, 2011). Compreendendo o currículo e as próprias disciplinas escolares como discursos sobre o mundo, trata-se da constituição de um sentido para a realidade com a qual se entende o mundo.

A hegemonia produzida por um “projeto vencedor”, seja de currículo, seja de disciplina escolar ou ambos, nunca é total; é permanentemente tensionada e questionada (MACEDO, 2019a; DESTRO, 2021). Afinal, um texto curricular “[...] não consegue, por mais que tente seduzir o leitor a isso, proporcionar uma leitura única dos seus pressupostos como a verdade textual curricular, sistematizando um dado conhecimento tido como universal” (DESTRO, 2021, p. 07). Entre os diversos espaços e momentos de produção e circulação de um texto curricular ocorrem traduções e ressignificações, pois os documentos estão sempre inseridos em um contexto, uma história e uma configuração sociopolítica.

Dessa maneira, a questão que passa a ter centralidade quando encaramos o currículo e a constituição das disciplinas escolares sob essa perspectiva, não é mais sobre a validade (verdadeiro ou falso) do que enunciam ou sobre qual o melhor projeto. Há um deslocamento da questão “o que é isto”? ou “é isto verdade”? para “por quê isto é considerado verdade”? ou “como isso se constitui em uma verdade”? A partir das perspectivas discursivas, não se trata de uma interpretação do que se enuncia, mas de um questionamento sobre “como isso se coloca como verdade”?

Nessa perspectiva, no item a seguir, são discutidas as relações entre as recentes reformas educacionais brasileiras que, de alguma forma, se relacionaram com a dimensão curricular, e seus impactos sobre a Geografia. Não se objetiva determinar a validade (verdadeiro/falso) da Geografia decorrente das reformas, mas de compreender de que forma essa disciplina é discursivamente construída. Mais especificamente, compreender como ela foi impulsionada a se legitimar e buscar sua autonomia tomando por referência o pensamento espacial/ raciocínio geográfico.

Desestabilizando a Geografia: transformações recentes na educação brasileira

Ao longo da história da Geografia na educação básica, diferentes momentos assistiram à presença de diferentes projetos para a disciplina (TONINI, 2006), cada qual com a construção de um discurso sobre a Geografia em que estavam em jogo projetos de identidades ou a construção de subjetividades (SILVA, 2016). Ao propor conhecimentos

geográficos considerados socialmente válidos para serem ensinados, havia a pretensão de formar sujeitos com determinadas características. A legitimidade do modelo de Geografia proposto e de sua própria existência na educação básica, se construiu (e se constrói) em uma interação entre argumentos com pretensão epistemológica – qual conhecimento deveria ser ensinado – e projetos de identidade.

Ao produzir tais discursos de legitimidade, a própria Geografia construiu-se enquanto disciplina escolar, criando, assim, padrões de estabilidade (GOODSON, 1997) em que, a despeito de polêmicas internas à comunidade geográfica e pressões sociais externas, um determinado modelo de Geografia se consolidava como hegemônico por um determinado período. A cada momento, havia uma produção discursiva que tentava fixar um sentido para a Geografia e naturalizar sua presença no currículo, as justificativas para tal e as diferentes composições curriculares, fundando uma tradição mutante e negociada no interior de uma comunidade disciplinar. Recuperando as discussões da segunda seção deste trabalho, ao invés de legitimar escolhas, essa produção discursiva construiu o sentido e a realidade social dessa disciplina.

Nesse contexto, a Geografia, bem como as demais composições curriculares se tornaram uma expressão dos conflitos, negociações e produção de hegemonias e silenciamentos que concorrem para a construção da legitimidade da Geografia enquanto disciplina escolar e de seus diferentes modelos. Em tempos recentes, essa construção de discursos de legitimidade ganhou uma centralidade no cotidiano da comunidade disciplinar da Geografia brasileira em função de três elementos que monopolizaram boa parte dos debates mais amplos da educação nacional.

Em primeiro lugar, é possível destacar a intensificação dos processos/ tentativas de controle ideológico do trabalho docente na esteira da radicalização das posições políticas conservadoras no Brasil pré e após-impeachment de 2016, sintetizada em torno das iniciativas do projeto Escola Sem Partido. Essa intensificação, estimulou parte da comunidade geográfica a defender determinadas abordagens (principalmente aquelas da corrente crítica) ou a liberdade de abordagens, bem como da pertinência de conceitos e temas típicos do ensino de Geografia.

Um segundo acontecimento de relevância é a Reforma do Ensino Médio, materializada pela tríade formada pela Lei nº 13.415/17, Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018b) e pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. A Reforma estipula que os saberes a serem aprendidos pelos estudantes sejam organizados em “áreas do conhecimento” e estimula fortemente uma organização não-disciplinar (BRASIL, 2018a). Disso resulta que a Geografia está submetida às habilidades e competências designadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Também remete à BNCC a responsabilidade por incluir outros componentes ou conteúdos curriculares. Por fim, institui a flexibilização e customização curricular: uma vez cumprido uma espécie de “ciclo básico comum”, os alunos devem selecionar um “itinerário formativo”, organizado ao redor das áreas do conhecimento estabelecidas pela Lei nº 13.415/17. A combinação desses elementos resulta em uma na retirada do caráter obrigatório da Geografia nos cursos de nível médio e estimulou uma grande resistência da comunidade geográfica na construção da legitimidade da disciplina.

Por fim, houve a promulgação da BNCC, sendo a parte relativa ao Ensino Fundamental editada no ano de 2017 e a base completa, incluindo a etapa do Ensino Médio em 2018. Essa última será melhor detalhada a seguir, pois afeta diretamente a construção curricular da Geografia, sua constituição como disciplina escolar e desencadeou processos que deram destaque para o raciocínio geográfico/pensamento espacial nos debates sobre a Geografia na educação básica.

A BNCC objetiva hegemonizar novos sentidos para a educação nacional e, em consequência, para as disciplinas que elege como participantes do currículo básico escolar. Oficialmente definida como

[...] um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes (BRASIL, s/d).

Para o Ensino Fundamental, a Base define conteúdos mínimos para um componente curricular denominado Geografia. Constrói um sentido para essa disciplina e razões para sua existência na educação básica que, como veremos mais a frente, se organizou em torno do duo pensamento espacial/raciocínio geográfico como forma de compatibilizar as características históricas dessa disciplina escolar com os sentidos construídos pela BNCC. Por outro lado, para o Ensino Médio, não há essa definição. Existem apenas diretrizes na forma de habilidades e competências agrupadas em torno das áreas já citadas anteriormente. Todavia, o modo como essas habilidades e competências serão efetivadas para os alunos não é definido pelo documento. Assim, não há obrigatoriedade de organização curricular na forma de componentes curriculares e a ideia é “substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível” (BRASIL, 2018, p. 468), de forma que

para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório (BRASIL, 2018, p. 479).

Da discussão aqui levantada, fica clara a tentativa de fixação de um sentido para os currículos de Ensino Médio das escolas brasileiras baseado na ideia de flexibilidade. Nesse contexto, a definição da permanência da disciplina de Geografia no Ensino Médio ou não fica a cargo dos embates realizados nas diversas redes e sistemas de ensino. Serão as lutas pela significação de o que deve ser o Ensino Médio, bem como quem devem ser os sujeitos formados por essa etapa de ensino que definirão a continuidade da Geografia.

Assim, é nesse contexto que a disciplina escolar Geografia que se encontrava em um determinado padrão de estabilidade (GOODSON, 1990) passa a ser confrontada com uma incerteza sobre seu futuro e, nesse processo, discursos para sua legitimação e justificativa de permanência no currículo escolar ganham destaque. Segundo Ball (1993), as políticas públicas não determinam a discussão e a realidade da disciplina, mas delineiam os contextos e colocam em jogo sentidos que deverão, necessariamente, ser admitidos, negados ou negociados no processo de elaboração de sentidos para a disciplina escolar pelos seus usuários. Numa perspectiva discursiva, as políticas se inserem no jogo de interatividade que constitui o discurso (MAINGUENEAU, 2015) e, assim, enunciadores e

coenunciadores consideram-se entre si no processo de produção discursiva sobre a legitimidade da Geografia. Ou seja, ainda que não determinem a realidade da Geografia, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, colocam questões que devem ser reconhecidas e consideradas no debate público; ainda que provisoriamente, fixam sentidos que influenciam a produção discursiva sobre a mesma. No caso da comunidade disciplinar da Geografia, os debates englobam, até mesmo, a existência/permanência desta no currículo do Ensino Médio.

Os sentidos construídos para a Geografia a partir da BNCC e que se organizam em torno do par raciocínio geográfico/pensamento espacial precisam, portanto, serem compreendidos a partir dos sentidos mais gerais que a base estabelece para a educação e a produção curricular como um todo. Dessa forma, a seção a seguir discute brevemente essa produção geral de sentidos pela BNCC.

Novos-velhos sentidos para a educação a partir da BNCC

As demandas por centralização curricular não são uma novidade inaugurada pela construção da BNCC. Dependendo da interpretação dada, suas origens podem ser encontradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9394/96)³ e até na Constituição de 1988⁴. Mesmo a instalação de Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (DCNs e PCNs, respectivamente) podem ser entendidos também como formas de atender a essa demanda. Macedo (2014) analisa que, se a LDB/96, DCN e PCN foram elaboradas durante a vigência do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a reorganização de forças políticas e mudança ideológica e programática promovidas pela entrada em cena dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2015) não impediu a realização de movimentos no sentido de centralização curricular, como é exemplificado pelo Programa Currículo em Movimento (2009) e a própria inclusão da elaboração da base entre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014.

³ Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996)

⁴ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

No entanto, o que explica a força política em prol da centralização promovida pela BNCC é a formação de um grupo articulado através do “[...] processo de significar tanto a qualidade da educação quanto a suposta crise do sistema” (MACEDO, 2014, p. 1534), hegemonizando a ideia da base como resposta preferencial à crise da educação brasileira e caminho para a qualidade. A construção da hegemonia (LACLAU, 2011) é um movimento no qual “um significado em particular assume o lugar impossível da totalidade” (MACEDO, 2014, p. 1533) e se constitui uma articulação (precária e provisória) entre grupos com diferentes demandas, mas que se unem em torno de um ponto em comum. No caso específico da BNCC, há a tomada do significante “crise” como referencial. Diagnosticar uma “crise” na educação serve como elemento de articulação entre diferentes grupos nas suas reivindicações por mudanças no setor através de políticas públicas. Enquanto um “significante vazio” (LACLAU, 2011), “crise” pode assumir inúmeros sentidos, variando de acordo com o contexto histórico, político, social e com a hegemonia que se deseja construir. Segundo Macedo (2014):

[...] as políticas tomam a qualidade da educação como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem nesse jogo político. Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação (p. 1536, grifo meu).

A constituição de um arranjo político que sustentasse a elaboração da base foi definida por Tarlau e Moeller (2020) como sendo resultante da prática de “consenso por filantropia”, quando recursos humanos e materiais, bem como mobilização midiática, produção de saber sobre um determinado assunto é colocado em movimento por fundações privadas objetivando uma “contextualização” em torno de uma determinada política pública. Não se trata de um consenso em sentido restrito, uma forma “[...] sistemática e coordenada de lidar com o dissenso e as críticas” (MICHETTI, 2020, p. 08). Trata-se do estabelecimento de uma rede de equivalências (LACLAU, 2011) que opera no sentido de forjar um consenso, ainda que provisório, de demandas diferentes em torno de um significante.

No caso da BNCC é marcante a participação da Fundação Lemann, atrelada ao homem mais rico do Brasil, Jorge Lemann (TARLAU; MOELLER, 2020). Também houve a construção de uma “coalizão reivindicatória”, o Movimento Todos pela Base, que apesar de se colocar como uma rede de pessoas e instituições, tem como mantenedores fundações de grandes grupos empresariais: a própria Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú Educação e Trabalho e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Autodefinida como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, s/d), suas origens podem ser traçadas em seminários organizados pela Fundação Lemann nos anos de 2013 e 2015 (AVELAR; BALL, 2017) com o intuito de fazer avançar a agenda da BNCC. Por fim, como apoio institucional, além dos já citados e outros, é possível destacar: a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna. Também figuram fóruns de cooperação de entidades públicas, como Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (MOVIMENTO PELA BASE, s/d).

É assim que a construção de um “senso comum educacional” em torno da elaboração de uma base nacional curricular foi um processo político de convencimento e cooptação de uma grande quantidade de atores dispersos nas mais diversas áreas de atuação, mas, principalmente, em posição de tomadas de decisão: membros de organizações não-governamentais com atuação em projetos ligados à educação, membros do legislativo nas três esferas administrativas brasileiras, funcionários de alto escalão do Ministério da Educação, secretários estaduais e municipais de educação e outros (AVELAR; BALL, 2017). Trata-se de uma construção política em que o vasto poder econômico de grandes corporações é canalizado através de instituições sem fins lucrativos para mobilizar recursos, espaço na mídia e conhecimento técnico com intenções de convergir uma política pública para seus interesses.

Essa mobilização garantiu que dois processos fundamentais para forjar a BNCC acontecessem. Em primeiro lugar garantiu uma “aura de inevitabilidade e consenso”

(TARLAU; MOELLER, 2020), dirimindo polêmicas que atingiram o debate público e construindo verdades sobre o processo e a própria existência da política curricular com base em uma “autoprodução” de conhecimento: a realização de seminários, produção e tradução de documentos e divulgação midiática em torno da questão. Em segundo lugar, ocorreu um processo de “tecnificação” do assunto. Essa foi a poderosa estratégia que permitiu que a causa da BNCC angariasse um apoio tão diversificado e de forma tão rápida no cenário das políticas públicas brasileiras. Em suma, ela estaria acima de ideologias e posições políticas, pois seria uma solução indispensável e legítima.

Li (2007) ao estudar programas que pretendem instituir melhorias em determinados setores a partir de políticas públicas identifica duas etapas relacionadas. A primeira é a problematização, a segunda é o que ela chama de “transformação técnica⁵”. A problematização é o processo de identificar as deficiências que precisam ser corrigidas. No presente caso, é solucionar a “crise” da educação em seus múltiplos aspectos: desempenho em avaliações, problemas de gestão, formação de professores etc. Posteriormente, há a “transformação técnica” que consiste em representar

[...] the domain to be governed as an intelligible field with specifiable limits and particular characteristics ... defining boundaries, rendering that within them visible, assembling information about that which is included and devising techniques to mobilize the forces and entities thus revealed (LI, 2007, p. 07)⁶.

Esse processo é necessário, pois o diagnóstico de um problema demanda uma solução disponível. A construção de uma hegemonia e universalização de um particular dependem disso. Nesses dois processos fundamentais, solução e problema são elementos que emergem com um conjunto de especialistas, autorizados a falar sobre o assunto. Estabelece-se, então, uma relação dupla: a descrição técnica dos problemas e soluções (e não política) confirma *expertise* daqueles que dela falam; a “assinatura” daqueles que falam como especialistas, confirma a existência de problema e solução.

⁵ No original “rendering technical”.

⁶ Tradução livre: “[...] o domínio que precisa ser governado em um campo inteligível com limites especificados e características particulares... definindo limites, deixando o interior visível, reunindo informações sobre o que está incluído e concebendo técnicas para mobilizar as forças e entidades reveladas”.

No texto final da base, sua terceira e definitiva versão a vir a público (BRASIL, 2018a), existem reiterados esforços de autolegitimação que desencadeiam um processo de construção de legitimidade para os sentidos de educação que ela pretende fixar como hegemônicos e, conseqüentemente, de Geografia. São sentidos construídos em torno de algumas ideias-força, como competências e habilidades, direitos e objetivos de aprendizagem. Outras aparecem com menor força quando comparadas a esses primeiros, como interdisciplinaridade e flexibilidade. Por fim, há uma tensão entre sentidos para o comum e o diversificado no currículo, algumas vezes sinonimizados com básico e regional/local, respectivamente.

Ao longo do processo de elaboração da base, houve uma centralidade em se pensar a educação organizada em torno de “direitos e objetivos de aprendizagem” (MACEDO, 2017). A hegemonização desse termo se deu em substituição à expressão “expectativas de aprendizagem”. De modo geral, pareceu um grande avanço, pois sinalizava uma desvinculação das propostas curriculares de medidas de aferição de desempenho. Afinal, o uso do significante “direitos e objetivos” ancorava o processo educacional em um contexto mais amplo de direitos públicos subjetivos do cidadão e se relacionava à ideia de “educação como um direito de todos”.

Em síntese, a hegemonia obtida em torno dos significantes de “direitos e objetivos de aprendizagem” se efetivou pela articulação política de elementos de discursos aparentemente opostos, aqueles das “demandas neoliberais por *accountability* e demandas críticas por justiça social” (MACEDO, 2017, p. 509). Com base na teoria do discurso de Laclau (2011), Macedo (2017) aponta que não há incoerência nisso, pois a “hegemonia se produz pela articulação de demandas distintas que se tornam equivalentes, nunca iguais, pela oposição a um exterior que as constitui” (p. 509). Assim, os significantes “direitos e objetivos de aprendizagem” tem seu significado flutuante no texto, ora se preenchendo mais a partir de uma tradição discursiva, ora a partir de outra (MACEDO, 2017).

Macedo (2019) aponta que ao longo do processo, além das demandas articuladas em torno dos significantes de “*accountability*” e “justiça social”, havia uma terceira, aquela

articulada em torno de “liberdade”, que emergiu com maior força no ano de 2016. Se a primeira está conectada a grupos ligados ao empresariamento da educação e da chamada “nova filantropia” (porém sem excluir parcelas significativas da burocracia estatal em todos os níveis administrativos brasileiros) e a segunda deriva das relações estabelecidas por atores ligados a setores mais progressistas que encontram eco no campo acadêmico e movimentos sociais, a terceira se liga a movimentos políticos conservadores sintetizados e centralizados na figura do movimento “Escola Sem Partido” (ESP) com origens e filiações diversas, como grupos religiosos, militares e ultraliberais do capital financeiro. Se organizam em torno do significativo liberdade no sentido de uma total e irrestrita redução da ação do Estado na regulação da vida social e econômica e, por tabela, sobre a educação. Entendem que o papel de uma proposta curricular deve ser apenas a listagem de conhecimentos, sem ideologia e valores, muito menos vieses políticos (de esquerda). Dessa forma, se colocam contrários a discussões relativas a questões de gênero, diversidade étnico-cultural, determinadas abordagens de religiosidade e alegam combater uma tendência dominante na educação brasileira de privilegiar visões de mundo e discussões políticas “de esquerda”.

Após o conturbado e questionável processo de afastamento da presidente Dilma Roussef em 2016, a articulação, razoavelmente equilibrada, entre os grupos organizados em torno da justiça social e accountability foi desequilibrada pela entrada e fortalecimento desse terceiro grupo, empoderado pela mudança da burocracia do MEC e da administração federal como um todo (MACEDO, 2019). Houve, então, uma articulação profícua entre esse grupo retardatário e aqueles ligados às demandas por *accountability*. Como consequência, na terceira, e definitiva, versão do documento, a centralidade conferida ao par direitos/objetivos de aprendizagem é secundarizada e novos (velhos) sentidos emergem com maior força: aqueles que identificam o processo educativo com competências e habilidades. Classifico-os como novos-velhos, pois são novos na construção da BNCC, mas compõem a memória discursiva da educação brasileira, em coerência a expressão que tiveram em organizar as propostas curriculares e outras políticas públicas de educação do país ao longo dos anos 1990 e 2000.

O papel coadjuvante dos direitos e objetivos de aprendizagem na versão final da base é tão marcante que, nas duas versões iniciais, há a definição dos direitos de aprendizagem gerais (12 na primeira versão e 07 na segunda) que devem ser garantidos aos alunos da educação básica (e orientam a definição dos objetivos gerais e para cada área do conhecimento e componente curricular); já na terceira versão há a enumeração de “Competências Gerais” para a educação básica (10 no total). De modo semelhante, há a definição de objetivos gerais de área do conhecimento e os específicos para cada série dos componentes curriculares nas duas primeiras versões; na última versão há a definição de competências específicas de área e específicas para cada componente curricular, que se desdobram em diversas habilidades a serem atingidas ao longo dos anos de escolaridade.

Apesar de não negar o papel da BNCC em assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pelo PNE:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018ac, p. 07).

A tradução destes em algo operacional é compreendida não através de objetivos, mas através de competências:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018a, p. 08)

Para justificar esse deslocamento, a terceira versão referencia a legislação:

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei no 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, *duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação*:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá *direitos e objetivos de aprendizagem* do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 10 A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas *competências e habilidades* será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas).

Trata-se, portanto, de *maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los* (BRASIL, 2018a, p. 12, grifos meus).

E sinonimiza direitos e objetivos com competências e habilidades.

Mesmo considerando a presença dos “componentes disciplinares” no Ensino Fundamental, enxergo na BNCC como um todo um enfraquecimento da organização do conhecimento em disciplinas. A estruturação em torno das competências, às quais ficam submetidas a organização dos componentes curriculares, bem como a discussão restrita às áreas do conhecimento, indicam um movimento nesse sentido.

Ao discutir os fundamentos pedagógicos da BNCC, a terceira versão do documento atesta:

Foco no desenvolvimento de competências

O conceito de competência, adotado pela BNCC, *marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB*, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. *É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).*

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que *as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências*. Por meio da indicação clara do que os alunos *devem “saber”* (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, *sobretudo, do que devem “saber fazer”* (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018a, p. 13, grifos meus).

Primeiro é necessário apontar de que forma é construída a legitimidade das competências enquanto princípio estruturante da BNCC: através do recurso a narrativa genealógica do seu uso e do respaldo jurídico. Também, há o recurso a validação pela consagração do uso, na figura das

avaliações internacionais e das experiências curriculares nacionais. Assim, há um deslocamento da dimensão política da escolha pelas competências para um campo supostamente neutro da validação da história, da lei, dos especialistas e da técnica. Segundo, há uma definição das decisões pedagógicas (curriculares) em torno do que os alunos “devem saber” (conhecimento) e do que os alunos devem “saber fazer” (as competências), com relevo e destaque para essa segunda (marcada pelo uso do advérbio sobretudo).

Quando define, então, as necessidades dos sujeitos no mundo contemporâneo e o papel da educação, a BNCC aponta:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018a, 14, grifos meus).

Na citação anterior é notória a organização da exposição em torno de verbos que indicam as competências esperadas. Nos trechos “requer muito mais que o acúmulo de informações”, bem como “saber lidar com a informação cada vez mais disponível” e “aplicar conhecimentos para resolver problemas”, fica bem claro, também, que o conhecimento está subordinado às competências que serão mobilizadas, sendo indiferente o seu conteúdo. As competências são gerais e devem ser mobilizadas frente às mais diversas situações (problemas) e mobilizando os mais diversos conhecimentos.

Em decorrência, não há uma discussão no texto sobre a decisão de classificar esse conhecimento em áreas, muito menos sobre sua divisão em componentes curriculares. As indicações nesse sentido, contudo, são reveladoras da secundarização das disciplinas:

Assim, a BNCC, propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida (BRASIL, 2018a, p. 15, grifos meus).

[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresenta-los, representa-los, exemplifica-los, conecta-los e torna-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2018a, p. 16, grifos meus).

No Ensino Fundamental, isso significou a manutenção da individualidade das disciplinas, porém estruturadas em torno de habilidades, competências e atitudes, não sendo definidos conteúdos. No Ensino Médio, essas razões se combinam a outras, específicas dessa etapa de ensino para que ocorra não apenas a secundarização, mas a omissão quanto a discussão sobre as disciplinas e um impulso a que os currículos dela derivados também não se pautem por uma organização disciplinar.

Esse deslocamento da centralidade da base para competências e habilidades, bem como o enfraquecimento das disciplinas escolares tem significativos impactos para a Geografia. No Ensino Fundamental, houve um impulso para sua organização em torno dos elementos que caracterizam a concepção de educação da base (competências e habilidades; relação básico-comum e geral-regional; a contextualização do conhecimento e outros). Para o Ensino Médio, representou a submissão da Geografia ao que estava estipulado para a área de Ciências Humanas. Na seção a seguir, é discutida como se esses elementos se materializam no texto da BNCC.

A Geografia e suas habilidades e competências: pensamento espacial e raciocínio geográfico

No que diz respeito à Geografia para o Ensino Fundamental, nas duas primeiras versões da BNCC (BRASIL, 2015; 2016) é marcante o papel dado à Geografia como responsável pela contextualização do conhecimento na escola. O sentido construído pelos documentos é de que se a contextualização de saberes diz respeito a relacionar o que se aprende ao mundo, a ciência que, por excelência, lida com a re(a)presentação do mundo teria um papel de destaque nessa função. Trata-se de destacar uma característica da Geografia para, frente àquilo que se exige de todos os saberes, reforçar sua especificidade e legitimidade. Aqui entra a Geografia como “retrato” da diversidade do mundo, o ensino de localização e orientação, o trabalho com escalas e etc.

A ideia de contextualização dos saberes na educação brasileira não é uma novidade inaugurada pela BNCC, nem pelas DCNEB. Costa e Lopes (2018) apontam que desde as reformas educacionais e, em especial, curriculares dos anos 1990 há a difusão desse sentido para a educação em que se configura uma positividade em inserir o conhecimento escolar em um dado contexto, em geral o cotidiano dos alunos, como forma de validar e dar sentido ao que se aprende. Ao estimular/validar essa prática, os documentos curriculares procedem uma operação de tentativa de controle de subjetividades, pois é

uma via de constituição de sujeitos hábeis para decidir conscientemente em contextos previamente concebidos. Nessa prefixação dos contextos, múltiplas possibilidades imprevistas e singulares de ser e decidir são restringidas a uma dada forma de ser (e decidir) que se supõe como necessária a (certa concepção de) sociedade, projetada por alguns para os outros” (COSTA; LOPES, 2018, p. 303).

Afinal, se a BNCC assevera que contextualizando o conhecimento se está “valorizando a cultura local e construindo identidades afirmativas” (BRASIL, 2016c, p. 159) a interpretação dessa cultura local, bem como as identidades resultantes possuem um marcador e um definidor pré-definido: o próprio estabelecido pela BNCC. Daí se entende o porquê há uma celebração do papel da Geografia nesse processo. Na medida em que, ao invocar a propriedade comum ao pensamento geográfico de descortinar, analisar e refletir as relações entre diferentes escalas, se concretiza o projeto de realizar no contexto local (que pode ser entendimento como a própria escola ou onde a escola se encontra em múltiplas perspectivas escalares) aquilo que há de comum numa Base Nacional Comum. Assim,

O contexto (local, regional, na escola, na comunidade) estaria encarregado da contrapartida de uma proposta emancipatória de conhecimento a partir da definição de temas que, como exemplos das preocupações mais amplas do que é tomado como básico e comum, convergiriam para o/no conhecimento científico, lido como básico e comum (COSTA; LOPES, 2018, p. 313).

Em termos específicos da Geografia esta é valorizada como ferramenta de “localização” e “orientação” do aluno: a contextualização seria o elemento que realizaria a ponte entre o conhecimento geográfico “puro, abstrato” e, portanto, científico e o saber cotidiano, advindo da interação entre esse e o “contexto” do aluno. Como resultado, os alunos poderiam, então, se “localizar” e “orientar”.

Na terceira versão da base as dimensões da “localização” e da “orientação” são reposicionadas a partir de um elemento que emerge com força na construção discursiva do sentido para a Geografia na educação básica, a articulação entre o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Assim como as versões anteriores, essa parte de uma compreensão da Geografia como responsável por uma reflexão e análise do mundo, assim como também produz uma imagem para esse mundo marcada pela diversidade:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta (BRASIL, 2018a, p. 359).

Todavia, essa primeira aproximação não demarca uma especificidade para a Geografia: muitos outros componentes curriculares podem se ocupar das “ações construídas nas distintas sociedades”. Daí entra o papel da articulação entre pensamento espacial e raciocínio geográfico. Se “pensar espacialmente” não é uma prerrogativa exclusiva da Geografia, esse permite alcançar formas mais complexas e, efetivamente, geográficas de raciocinar, configurando, então, o raciocínio geográfico. Mas por que essa articulação?

Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão efeitos da proximidade e vizinhança e etc. (BRASIL, 2018a, p. 359, grifo meu).

Chama a atenção para o foco na “resolução de problemas”. Um sentido de educação como organizado para responder ao objetivo de resolver problemas é comum na gramática das reformas educacionais neoliberais das últimas décadas. Assim, esse direcionamento do ensino de Geografia apresenta uma coerência com a inclinação da terceira versão da BNCC que, como já discuti, secundariza direitos e objetivos de aprendizagem em nome do desenvolvimento de “competências e habilidades”. Dessa maneira, direcionar a Geografia para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, “uma maneira de exercitar o pensamento espacial” (BRASIL, 2018a, p. 359) é uma forma de compatibilizar essa disciplina com o contexto discursivo e a produção de sentidos que atravessa todo o documento.

Nesse movimento de tentativa de hegemonização de um sentido para as finalidades da Geografia na escola, a BNCC procede a hegemonização de uma especificidade que se converte na identidade da disciplina. É um movimento bastante significativo, pois, quando assim se procede “todo o edifício cognitivo desse campo, suas propriedades, sua relevância, suas competências, sua finalidade e, sobretudo, seus sistemas explicativos podem ser discutidos” (GOMES, 2017, p. 14). Como consequência toda a proposta de Geografia para essa etapa está organizada ao redor do pensamento espacial/ raciocínio

geográfico. Mesmo as competências e habilidades que são o nexo central da proposta da versão definitiva da BNCC também se relacionam a essa dupla. Nas últimas consequências, a proposta é de organizar todo o trabalho da Geografia na escola nesse entorno. Diz o texto:

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. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018a, p. 260, grifos meus).

É importante assinalar a presença da ideia de “mundo em transformação”. Em geral, enunciados que aludem a uma complexidade do mundo contemporâneo e seu caráter permanentemente mutante são um dos elementos ativados para discursivamente apoiar o direcionamento do ensino para “competências e habilidades”. Afinal, nesse mundo em transformação constante o “aprender-a-aprender” e o aprender competências tem uma função superior ao “conhecimento fatural” que, conforme o trecho destacado, são uma das condições das habilidades de “representar e interpretar”, sendo a elas subordinado.

A ideia de atrelar formas específicas de pensar, raciocinar ou imaginar à Geografia não é uma novidade inaugurada pela BNCC. Na verdade, fazem parte mesmo da história do desenvolvimento da disciplina para dentro e para fora das escolas (GIROTTI, 2019; COSTA, 2021). Em alguns casos, pode ser pensada como o ponto de partida para discussões geográficas. É o caso da proposta de Massey (2006) de um ensino de Geografia baseado no exame e na reflexão sobre “imaginações geográficas”. Para a autora, a imaginação geográfica pode ser entendida como as diferentes maneiras como os sujeitos concebem o planeta ou o espaço geográfico em si. Seria, então, o papel da Geografia na escola questionar, refletir sobre as implicações políticas e desvelar as contradições e potencialidades dessas imaginações geográficas que são construídas na interação com/no mundo. Utilizando-se da mesma expressão, “imaginação geográfica”, mas numa perspectiva teórica e com objetivos outros que não o da educação na escola, Harvey (1980) a define como sendo algo que

habilita o indivíduo a reconhecer o papel do espaço e do lugar em sua própria biografia; a relacionar-se aos espaços que ele vê ao seu redor, e a reconhecer como as transações entre os indivíduos e entre as organizações são afetadas pelo espaço que os separa. Isto conduz a reconhecer o relacionamento que existe entre ele e sua vizinhança, seu território ou, para usar a linguagem dos grupos de rua, seu 'pedaço'. Isto o leva a julgar a importância dos acontecimentos em outros lugares (nos 'pedaços' de outros povos); a julgar se a marca do comunismo no Vietnã, Tailândia e no Laos é ou não importante para ele onde quer que esteja. Isto o conduz também, a encarar e a usar, criativamente, o espaço, e a apreciar o significado das formas espaciais criadas pelos outros (p. 14-15).

Para ambos autores, portanto, é possível entrever que há uma dimensão subjetiva na construção dessa forma específica de pensar que conecta experiências à Geografia.

Em outras proposições, a relação entre um pensar específico e a Geografia está não como ponto de partida, mas como um elemento constitutivo dela própria. Gomes (2017) fundamenta-se em uma compreensão da Geografia como “a ciência que analisa e interpreta a ordem espacial das coisas, pessoas e fenômenos” (p. 144), com o objetivo de explicar por que as coisas estão ou acontecem onde estão ou acontecem e porque elas se tornam diferentes quando em outras localizações. Para proceder assim, é necessário a apreensão de diversos elementos ao mesmo tempo, o que pressupõe uma imaginação específica sobre sistemas de informações geográficas (os “quadros geográficos), o que conduz a uma forma de raciocinar própria da Geografia. Assim, a própria Geografia (e o fazer Geografia) são uma forma de pensar.

Girotto (2019) ao discutir como, ao longo da história do pensamento geográfico, diferentes formas de produzir raciocínios e formas de pensar específicas da Geografia, chama a atenção para o fato de que uma relação dialética entre saberes do cotidiano e aqueles da ciência e da escola, bem como entre formas de pensar e ver o mundo de todos esses universos, o cotidiano, a ciência e a escola. Existe, portanto, uma diversidade de formas de se construir raciocínios que produzem estratégias espaciais de sobrevivência, formas de se imaginar o mundo, que elaboram intelectualmente e permitem sistematizar conhecimentos que desembocam em uma ciência e uma disciplina escolar organizada em torno do nome Geografia.

A BNCC, todavia, apresenta de forma sintética uma concepção específica dessa forma de pensar/raciocinar sobre o mundo e a coloca como o princípio fundamental de organização da Geografia na escola. Pretende hegemonizar um sentido para a Geografia construído no entorno de uma dada possibilidade de pensamento espacial/ raciocínio geográfico que ignora outras possibilidades, trata-se da universalização de um particular (LACLAU, 2011). Essa forma de pensar é externa aos indivíduos e deve ser aprendida na escola. Recuperando Macedo (2015), isso coaduna com o objetivo da BNCC de controlar algo que é imprevisível, aquilo que acontece na escola, o mesmo aqui se abate sobre a Geografia, através do controle do que é pensar geograficamente, do que é produzir um raciocínio Geográfico. Afinal, “o caráter outro do que é produzido na escola não viabiliza uma possibilidade gerencial e/ou de padronização, a qualidade educacional é reduzida ao prumo da BNCC, que constitui, negativamente, um bloqueio/negação ao que as comunidades escolares produzem” (COSTA, 2021, p. 7). No caso específico da Geografia, trata-se de negar outras formas de produzir um saber geográfico na/com a escola.

É assim que, por um lado, a BNCC, em suas diferentes versões, celebra o estudo e o (re)conhecimento das diferenças. Indicando elementos como, por exemplo:

[...] a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza) (BRASIL, 2018a, p. 361).

Por outro lado, já de partida há um bloqueio à diferença em um dos seus elementos mais fundamentais, a forma de apreensão do mundo. A identificação/compreensão da diferença a que se refere a BNCC, então, fica aprisionada aos enquadramentos possíveis de serem realizados com a proposta de pensamento espacial/raciocínio geográfico conforme indicados.

Esse aprisionamento se, por um lado, limita as formas de produzir/pensar a/com a Geografia, por outro lado, se constitui em um poderoso elemento para os propósitos de utilitarização do saber geográfico. Como já apontei ao discutir a dimensão das competências e habilidades, parece ser essa a forma encontrada pela Geografia de se legitimar como um saber autônomo e necessária numa base em que um dos seus principais

fundamentos é a utilitarização do conhecimento em torno de enunciados como “resolver problemas” e “preparação para a cidadania e o trabalho”. É nesse sentido que a BNCC coloca que:

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. [...] Ela 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, 2018a, p. 361, grifos meus).

Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental:

Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.

[...]

Desenvolver autonomia e senso crítico para a compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão localização e ordem (BRASIL, 2018a, p. 366, grifo meu).

Assim, o raciocínio geográfico é entendido como uma ferramenta utilizada para resolver alguma questão sobre o mundo a partir de “uma dinâmica de universalização de perspectiva particular de ciência e conhecimento” (COSTA, 2021, p. 9).

Essa utilitarização do saber geográfico e fechamento em torno de uma versão específica de ciência também resvala em uma concepção limitada da Geografia que resulta por definir uma hierarquia entre saberes que compõem a Geografia da escola. Na penúltima citação, por exemplo, a compreensão de diversas questões fica submetida à aplicação “correta” dos conceitos geográficos. Assim, Costa (2021) assevera que “nesta hierarquização, para que um pensamento possa ser reconhecido ou elevado à condição de raciocínio, tal pensamento precisa estar subordinado à ciência” (p. 12). Costa (2021) analisa aqui diversos autores que, na esteira da hegemonização do raciocínio geográfico como fundamento da Geografia na escola, se colocam a discutir esse conceito, mas como a já referida citação demonstra, a BNCC não está imune a esse movimento de hierarquização e fechamento da disciplina na escola.

Lana Cavalcanti (2010) ao ser questionada sobre as relações entre Geografia na escola e a ciência Geográfica apresenta que

embora ambas analisem a realidade pela mesma perspectiva, o modo como cada uma compõe e organiza os temas de estudo é diferente. No mais, a primeira [a Geografia das escolas] é um feixe de referências - e, entre elas, está a ciência geográfica estudada nas nossas universidades. Para lecionar no Ensino Fundamental, não basta aplicá-la diretamente, nem de um modo simplificado. A disciplina tem história, estrutura e lógica próprias (CAVALCANTI, 2010).

Por exemplo, historicamente saberes outros que não aqueles tradicionalmente definidos como de alçada da ciência geográfica foram sendo incorporados ao corpo de saberes que, na escola, encontram lugar na disciplina Geografia. Inclusive, muitos que não se constituíram em disciplinas escolares autônomas, como a Astronomia, Economia, Demografia, Geologia etc. A BNCC ao promover essa hierarquização e subordinação dos saberes da escola à produção científico-acadêmica da ciência de referência passa ao largo desses elementos que constituem a trajetória da disciplina na escola. Não se trata de minimizar o papel da ciência geográfica nessa constituição, sendo ela o principal feixe de referência da Geografia na escola, para tomar emprestada a expressão de Cavalcanti (2010), mas de valorizar a confluência de saberes que historicamente têm contribuído para a legitimidade e significados sociais da disciplina.

Considerações Finais

Conforme discutido ao longo do presente texto, um documento curricular não é um processo técnico de escolhas racionais sobre um universo mais amplo de conhecimentos particulares. É, na verdade, uma prática discursiva que constrói a realidade social da escola, da aprendizagem e das disciplinas escolares. Enquanto prática política, a produção curricular é um campo de disputas entre diferentes projetos e diferentes visões de mundo. A construção da BNCC, em suas diferentes versões, bem como a etapa posterior de tradução dos seus sentidos em currículos estaduais e municipais são um exemplo dessa política do currículo.

Para a Geografia, a deslegitimação das disciplinas escolares, o estímulo a contextualização do conhecimento escolar e a organização em torno de habilidades e competências foram alguns dos sentidos com os quais foi necessária a negociação para manter sua autonomia disciplinar (ao menos no Ensino Fundamental) e compatibilizar esses elementos com seus sentidos construídos historicamente. Entre a segunda e a terceira versões da base, com o deslocamento dos “objetivos e direitos de aprendizagem” para fora do centro da organização curricular e a (re)emergência das habilidades e competências como fundamento da BNCC, a Geografia se movimentou em direção a realizar uma tradução desses elementos em seus próprios termos. Assim, apresentou-se como a disciplina responsável pelo estímulo ao pensamento espacial/ raciocínio geográfico, alinhando uma costura entre seus sentidos históricos e aqueles sentidos apresentados no início do presente parágrafo.

Negociar e dialogar com o elemento estrutural da base (as habilidades e competências) permitiu, em última instância, legitimar a presença da Geografia de forma autônoma. Afinal, a Geografia, conforme construída pela BNCC, possui uma especificidade frente às demais disciplinas escolares: estimular o desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas ao pensamento espacial/ raciocínio geográfico.

De forma alguma isso significa uma fixação imutável dos sentidos produzidos pela base. A produção de documentos curriculares em outras esferas (municípios, unidades da federação, unidades escolares etc.) são campos de batalha e disputa pela tradução e/ou ressignificação desses sentidos. Isso significa que apesar de estabelecer uma determinada concepção de pensamento espacial e raciocínio geográfico, são os contextos sociais, políticos e históricos da prática curricular que determinarão os muitos sentidos que esses termos podem ter.

Referencias

BALL, S. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, v.13, n.2, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 25 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>, s/d. Acesso em 28 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento Preliminar**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Segunda Versão**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 03/2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei no 13.415/2017. Brasília: Diário Oficial da União, 21 de novembro de 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102311-pceb003-18/file>>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

CAVALCANTI, L. Lana de Souza Cavalcanti fala sobre o ensino de Geografia com novas abordagens. [Entrevista concedida à] Beatriz Vichessi. **Nova Escola**, on-line, 2010 Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/901/lana-de-souza-cavalcanti-fala-sobre-o-ensino-de-geografia-com-novas-abordagens>>. Acesso em 25 de janeiro de 2023.

COSTA, H. H. C. Pensar as políticas de currículo: impressões no debate sobre raciocínio geográfico. **Signos Geográficos**, v.3, p.1-20, 2021.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, v.39, n.143, p.301-320, 2018.

DESTRO, Denise de Souza. A resignificação da Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de Juiz de Fora/MG. **Roteiro**, v. 46, p. 1-22, jan./dez. 2021.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, v.1, n.5, p.28-49, 1992.

GIROTTO, E. D. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **Geographia**, v.23, n.51, p.1-12, 2019.

GOMES, P. C. C. **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOODSON, I. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, p.230-254, 1990.

HARVEY, D. **A justiça Social e a Cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980

LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LI, T. M. **The Will to Improve: Governmentality, Development, and the practice of politics**. Durham (NC): Duke university Press, 2007.

LOPES, A. C. Democracia nas Políticas de Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.700-715, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**, v.12, n.3, p.1530-1555, 2014.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, v.36, n.133, p.891-908, 2015.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. **Educação & Sociedade**, v.38, p.507-525, 2017.

MACEDO, E. National curriculum in Brazil: between accountability and social justice. **Curriculum Perspectives**, v.39, p.187-191, 2019.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.35, n.102, p.01-19, 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. Disponível em: < <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>, s/d. Acesso em 28 de janeiro de 2023.

SACRISTÁN, J. G. O que significa Currículo? IN: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 15-35.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v.20, n.2, p.553-603, 2020.

TONINI, I. M. **Geografia Escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.