



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Phelipe Florez Rodrigues

**Que país é esse? Geografias em disputa na Base Nacional Comum
Curricular**

Rio de Janeiro

2020

Phelipe Florez Rodrigues

Que país é esse? Geografias em disputa na Base Nacional Comum Curricular



Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para o Exame de Doutorado em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Rita de Cássia Prazeres Frangella

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R696 Rodrigues, Phelipe Florez.
Que país é esse? Geografias em disputa na Base Nacional Comum Curricular
/ Phelipe Florez Rodrigues. – 2020.
150 f.

Orientador: Rita de Cássia Prazeres Frangella.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Base Nacional Comum Curricular – Teses. 3.
Geografia – Currículo – Teses. I. Frangella, Rita de Cássia Prazeres. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.016::91

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Phelipe Florez Rodrigues

Que país é esse? Geografias em disputa na Base Nacional Comum Curricular

Tese apresentada, para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”.

Aprovada em: 03 de dezembro de 2020.

Banca examinadora

Profª Drª. Rita de Cássia Prazeres Frangella (orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profª Drª. Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profª Drª. Ana Angelita Costa Neves da Rocha
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Profª Drª Verônica Borges
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profª Drª Maria Inez Carvalho
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

In Memoriam a Roberta Salles. Seu sorriso segue me inspirando... Que oxalá e os orixás te iluminem onde você estiver.

AGRADECIMENTO

Em tempos pandêmicos, de ódio e intolerância, sobre a gratidão recai mais beleza, poesia e necessidade de expressá-la. Ao final de uma pesquisa que demandou esforço mental, emocional e físico a sensação de que nada é realizado sozinho se potencializa como emoção e vontade de falar. Sem um ordenamento hierárquico, inicio minhas expressões de gratidão às energias superiores que guiam nossos caminhos em alguma dimensão.

Colocando os pés no chão, agradeço a minha parceira de vida e maior professora, minha mãe Nelly Florez que pavimentou um início de caminho em tempos muito difíceis. Em seguida, e não me afastando tanto da dimensão da maternidade, agradeço profundamente a professora Rita Frangella da qual me sinto um orgulhoso herdeiro e busco seguir em grande medida seus passos.

Em nível institucional agradeço profundamente a faculdade de Geografia da Universidade Federal Fluminense que me preparou não só para a profissão como para a vida. Mais recentemente se faz necessário demonstrar meu amor a UERJ que me acolheu como casa e lugar. Em falando em UERJ, para além do espaço vivido, novas relações profundas e deliciosas parcerias surgiram ali (aqui).

A irmã que a UERJ me deu Jade Dias minha profunda gratidão. Aos parceiros de trabalho Hugo Costa, Camila Gigante, Guilherme Stribel e Nataly Costa gratidão por oportunizar crescimento e evolução. Ao grupo de pesquisa mais maravilhoso – Lhays, Rosalva, Ana Paula, Débora, Cristiane, Bonnie, Jéssica, Nívea, Maria Clara, Mylena, Beatris, Taiana, Suzan, Edeluza, Thais, Vanessa, e Carol - #gratidão.

Aos amigos da vida a certeza de que sem eles nada seria possível – Família Kastrup, Fillipe Brandão, Filipe Pacheco, João Braga, Rafael Duarte, Oswaldo Ferrero, Thiago Fernandes e Thiago Coutinho meu sincero amor e afeto a vocês. Agradeço especialmente aos professorxs Alice Casimiro Lopes, Ana Angelita, Verônica Borges e Maria Inez Carvalho pela atenção, carinho e contribuições.

Gostaria de finalizar com versos do Vinícius de Moraes ou com poemas de amor de Victor Hugo para lograr expressar meus sentimentos ao melhor presente que a vida me deu – minha companheira Camila. Não tenho capacidade de nomear minha gratidão eu amor por ti. O correto seria você assinar esta pesquisa comigo. Meu sincero te amo!

Nas favelas, no Senado
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita a Constituição
Mas todos acreditam no futuro da nação
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
No Amazonas, no Araguaia iá, iá
Na Baixada Fluminense
Mato Grosso, Minas Gerais
E no Nordeste tudo em paz
Na morte eu descanso
Mas o sangue anda solto
Manchando os papéis, documentos fiéis
Ao descanso do patrão
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Terceiro mundo, se for
Piada no exterior
Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

RESUMO

RODRIGUES, Phelipe Florez. Que país é esse? **Geografias em disputas na Base Nacional Comum Curricular**. 2020. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Este estudo tem o objetivo de analisar a Base Nacional Comum Curricular em seus processos políticos de elaboração tendo como foco de investigação a proposta para os anos finais do ensino fundamental na disciplina Geografia. Para desenvolver tais análises apor-to-me em um escopo teórico pós-estrutural, sobretudo, no diálogo com Ernesto Laclau e Homi Bhabha. Postulo a negação de originalidade na produção de sentidos e assumo o currículo como espaço de negociação e articulação múltiplas que produzem sentidos não só para a Geografia, mas em outros contextos interligados, sem apriorismos. Tomando a Base Nacional Comum Curricular como objeto central a entendendo como uma política curricular que busca se engendrar a um processo fechado em torno de um ideário nacional e produziu sentidos na Geografia. Compõe o material de análise deste trabalho a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular do ano de 2018, os documentos voltados a esta política produzidos por agentes públicos e privados e os textos intitulados como “leituras críticas” produzidos a pedido do ministério da educação ao longo do processo de elaboração da BNCC por sujeitos integrantes da comunidade disciplinar da Geografia. Os dados e a análise produzida evidenciaram que a agenda em torno de um ideário nacional, marcantes na política curricular, reverberou na Geografia produzindo um discurso que buscou centrar-se em uma concepção de espaço materializada, endurecida em uma essência apriorística e submissa a transformações deflagradas e ordenadas em uma temporalidade linear. Contudo, busquei argumentar que esta agenda não alcançou a plenitude, uma vez que produziu uma proposta para a Geografia em tensionamento e divergências com diversas matrizes teóricas do pensamento geográfico, destacando, para isto, as contribuições da Geografia crítica de Ruy Moreira e Lana Cavalcanti, bem como, as abordagens pós-críticas produzidas por Rogério Haesbeart e Dooren Massey. Pontuo que esta divergência multidirecional se deve a articulação performatizada na política com demandas curriculares outras como o desenvolvimento de competências e habilidades. Este encaminhamento se direcionou em favor da busca por formações de supostos sujeitos nacionais em detrimento de demandas teórico-metodológicas reivindicadas por diferentes atores sociais que compõem a comunidade disciplinar da Geografia. Argumenta-se que uma vez assumida pela esfera estatal este desenho com algo democrático, a proposta curricular para a disciplina buscou forjar sentidos identitários, comuns e essenciais como forma de endossar um projeto de currículo nacional.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Geografia. Política Curricular. Discurso. Nação.

ABSTRACT

RODRIGUES, Phelipe Florez. What country is this? **Geographies under Dispute in the National Common Basic Curriculum**. 2020. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This study aims to analyze the National Common Basic Curriculum in its political drafting processes, focusing the investigation on the proposal for the later grades of elementary school in the subject of Geography. I have developed this analysis through the lens of a post-structural theoretical scope, mainly, of the dialogue with Ernesto Laclau and Homi Bhabha. I postulate the negation of originality in the production of senses, and I consider the curriculum as a space for multiple negotiations and articulations, which generate meaning not only for Geography, but also in other interconnected contexts, without *a priori* ideas. Taking the National Common Basic Curriculum as the central object, I understand it as a curricular policy which seeks to establish a sealed-off process around a national ideology and has produced meaning in the subject of Geography. The analytical material of this work comprises the final authenticated version of the National Common Basic Curriculum for 2018, the documents geared towards this policy produced by private agents, and the texts entitled as “critical reviews” produced at the request of the ministry of education throughout the drafting of the National Common Basic Curriculum by individuals associated with the Geography-teaching community. The data and the analysis produced have demonstrated that the agenda around a national ideology, which is present in the curricular policy, has reverberated in the discipline of Geography, producing a discourse that has sought to focus on a materialized idea of space, rigidified in an *a priori* essence, and subjected to changes caused and demanded in a linear temporality. Nevertheless, I have attempted to argue that this agenda has not fully blossomed, since it has generated for Geography a proposal that was at odds with several theoretical branches of the geographical discipline, among which I would highlight the contributions of the critical Geography by Ruy Moreira, Lana Cavalcanti and Sonia Castelar, as well as the post-critical approaches produced by Rogério Haesbeart and Dooren Massey. I would stress that this multidirectional divergence is due to the performative articulation of the policy with other curricular demands, such as the development of competencies and skills. This approach favored the search for the upbringing of national subjects at the expense of theoretical-methodological demands, claimed by the different social actors who comprise the discipline of Geography as a community. I argue that, once the State assumes this design with democratic features, the curricular proposal for the discipline attempts to forge common-ground, critical and identity-related meanings, as a way to endorse a national curriculum project.

Key words: National Common Basic Curriculum. Geography. Curricular Policy. Discourse. Nation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislações e a BNCC.....	31
Quadro 2 – O significante “Nacional” no texto de apresentação da BNCC	67
Quadro 3 – O significante “Identidade” na BNCC da Geografia nos anos finais do ensino fundamental	97
Quadro 4 – “O Sujeito e seu lugar no mundo” – Anos final do Ensino Fundamental....	107
Quadro 5 – Unidade temática: “Natureza, ambiente e qualidade de Vida” Anos finais do Ensino Fundamental - BNCC.....	129
Quadro 6 – A constituição do discurso geográfico na BNCC.....	130

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Apoio institucional do movimento todos pela base	33
Figura 2 – A construção da BNCC pelo MEC	40
Figura 3 – Regime de colaboração e estrutura do ProBNCC	44
Figura 4 – Competências da Geografia para o Ensino Fundamental.....	101
Figura 5 – Descrição dos princípios do raciocínio geográfico	106
Figura 6 – Tabelas de Unidades temáticas e Habilidades referentes ao sexto ano do ensino fundamental	125

SUMÁRIO

	DIÁLOGOS, CAMINHOS E ESCOLHAS...	11
1	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A CONSTITUIÇÃO DE UM DISCURSO	31
1.1	A BNCC e a normatividade	39
1.2	Uma leitura para a BNCC: de qual currículo falamos?	54
2	NAÇÃO... NACIONAL... DISCURSOS EM SUSPEIÇÃO	62
2.1	Metonímias Universalizantes: Nacional, Local e Identidades(?)	81
3	GEOGRAFIAS EM DISPUTAS? DIÁLOGOS COM O CAMPO E TENSIONAMENTOS	96
3.1	Por um pensar em uma Geografia pós-estrutural: Outros Diálogos	112
3.2	As competências, o espaço essencializado e uma Geografia Nacional. Nacional?	122
	A ILUSÃO DA CONCLUSÃO: AS “GEOGRAFIAS” EM DISPUTAS	133
	REFERÊNCIAS	141

DIÁLOGOS, CAMINHOS E ESCOLHAS...

“Dos filhos deste solo és mãe gentil?”

O iniciar de uma pesquisa ocorre no diálogo entre novas provocações - demandas de estudos que nos atingem – e os rastros de caminhos já percorridos e, todavia, em percurso. Trata-se, portanto, de uma caminhada em que subjetividade e objetividade se interpenetram e se inter-relacionam forjando, no desenvolvimento do trabalho, espaços de significação. Trilhar/seguir nesse caminho, lidar com a dimensão político-filosófica do acontecimento (DERRIDA, 2011) é um exercício de lidar com um momento da política e o que busco neste trabalho é apresentar uma proposta de leitura.

Recupero a epígrafe desta seção como estratégia discursiva para apresentar algumas justificativas necessárias neste momento. Uma menção ao hino nacional sob a forma interrogativa – “Dos filhos deste solo és mãe gentil?” - trata-se de uma reflexão disparada a partir de um dos grandes símbolos que um estado-nação moderno pode ter – um hino nacional.

Arjun Appadurai (2009) potencializa a discussão em nível simbólico – tal como pretendo desenvolver, discutindo sobre *não-identidades* nacionais. A partir do trecho do hino recuperado e dialogando com Appadurai lanço mão do argumento de que as “coisas possuem valores objetivados por indivíduos e por elas próprias” e entendendo o processo de valoração das coisas como uma dinâmica social que “não se esgota na dimensão ontológica das coisas, da agência e das identidades, mas muito ilumina esses três conceitos centrais [...]” (APPADURAI, 2009, p. 148).

Portanto, na discussão sugerida pela referência ao hino nacional, em torno da qual assento boa parte dos meus objetivos neste trabalho, busco operar a partir do que Appadurai (2009) chama de nova ontologia. Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica em que a relação entre objetos materiais e subjetividade humana se estabelece através de uma dinâmica em movimento duplo. Os objetos, nessa perspectiva ontológica, também se configuram como elementos que produzem sentidos, portanto, são partes constitutivas do social.

Pretendo ao assumir esta perspectiva, produzir uma análise quebrando as fronteiras entre os objetos e a representação deles. O humano objetivo, portanto, não é capaz de esgotar os sentidos atribuídos aos objetos e por outro lado, os objetos ganham em certa medida, potência de projeção de significados ao que se percebe como humano – uma identidade nacional, por exemplo.

Desta forma, a abstração da objetificação nacional, por mais subjetiva que aparentemente ela possa se apresentar, neste trabalho será discutida sob esta nova ontologia proposta por Appadurai em que o nacional é tido como objeto de projeções de sentido – impossível fechamento de identidade. Desta maneira, há concomitância confluyente entre a proposta ontológica de Appadurai e percepção política da subjetividade de Laclau (2011) em que o autor sugere que esta se dá – a subjetividade – de forma contingente e provisória através de demandas diferenciais. Em outros termos, significa assumir a perspectiva de que a política acontece sem apriorismos em uma dinâmica do acontecimento das contingências.

Portanto, ao assumir o hino nacional como um símbolo de identidade que orbita na idéia de unidade de um povo, de pretensão de homogeneidade, de uma língua e, em última análise, de uma nação, o que busco é uma articulação com uma discussão pujante encarada pelas ciências sociais na contemporaneidade. Refiro-me a assunção de um mundo significado como globalizado em que se difundem movimentos separatistas, guerras étnico-religiosas, fluxos migratórios desordenados e caóticos revelando, em certa medida, a falência da organização do mundo em Estados Nacionais. Ao mesmo tempo, discursos nacionalistas, fechamento de fronteiras e políticas de estancamento de migrações nos locais de chegada também se mostram como ações desesperadas que buscam amenizar a agonia das fronteiras políticas. Tomando em consideração estas problemáticas rapidamente apontadas, entendo, concordando com Appadurai (2011), que os vínculos modernos entre território, idiomas, nação e identidades se encontram em disjunção. Sobre isso, Appadurai (1997, p.39) argumenta:

Estas disjunções nos vínculos entre espaço, lugar, cidadania e nacionalidade levam a várias implicações de longo alcance. Uma delas é que o território e a territorialidade são crescentemente a base lógica crítica da legitimação e do poder do estado, enquanto as concepções de nação são cada vez mais atraídas por discursos de lealdade e afiliação – as vezes lingüístico, às vezes racial, às vezes religioso, mas muito raramente territorial.

Ao perguntar “Dos filhos deste solo és mãe gentil?”, interessa-me em particular perceber um discurso nacional, cronicamente disjuntivo que se apropria de estratégias de estancamentos de sentidos, como vias de forjar identidades e se configura como dínamo produtor de políticas. Das inúmeras formas possíveis de *experienciar* estas políticas uma me interessa e neste trabalho a delimito como recorte analítico e a via de entrada da discussão, qual seja: A Base Nacional Comum Curricular enquanto política, que se assume e se marca, para além da sua nomeação, como um discurso nacional.

Proponho para esta pesquisa problematizar como esta política curricular busca projetar sentidos identitários no currículo da Educação Básica, com especial atenção ao campo da

Geografia. Entendo que por mais que esta busca seja potente e foco de altos investimentos (materiais e imateriais), o estancamento definitivo de sentidos não acontece. O que ocorre é angústia gerada pela impossibilidade de uma demarcação de identidade fixa, que é algo crônico de processos hegemônicos bem como, a negociação de sentidos com outros discursos. A ideia de angústia inicia uma aproximação desta pesquisa com a obra de Homi Bhabha (2011, 2012, 2014), sobretudo, sua preocupação em operar com a idéia de agonia também como algo em deslocamento incessante.

A aproximação dos estudos culturais de Bhabha (2014) com a psicanálise freudiana e lacaniana, sobretudo, problematiza a angústia enquanto sentimento de um instável colonizador - provisório, sempre - diante distensões entre supostas ilusões de realidades. Nesta dinâmica cultural, que em seções adiante será aprofundada enquanto eixo teórico-metodológico, busco problematizar a inflexão entre o fracasso angustiante da busca por estancamentos identitários em torno de uma idéia de nação/nacional e outros discursos políticos que na discussão curricular entram em disputa. Neste trabalho importa certos discursos geográficos.

A entrada da Geografia nesta pesquisa se justifica na medida em que minha relação com este campo se constitui em um deslizar entre paixão pela ciência, pela escola e uma vocação para o exercício do magistério que ao longo de treze anos de carreira ininterruptos se reforçaram. Nesta trajetória percebi que a Geografia em sua feição escolar, concordando com Goodson (2001), se constitui como um *lócus* de produção de conhecimento com potente autonomia e não um simples espaço de adaptação imposto e delimitado por uma ciência consagrada na academia.

Entendo, portanto, a Geografia escolar como um espaço de significação constituído dentre um sem número de elementos; rastros de uma história disciplinar, diálogo profundo com as demandas locais que compõem os espaços escolares e objetivos macro-escalares que se engendram também nas políticas públicas e que acabam por influenciar na dinâmica disciplinar da Geografia na escola.

Desta forma, são várias as vias de entrada para pensar a Geografia e seus movimentos dentro do processo de escolarização. No entanto, ao longo da vivência no ambiente escolar – público e privado - da imersão na pesquisa na pós-graduação, entendi que uma das formas mais utilizadas pelas gestões multi-escalares para buscar interferir, controlar, mudar, democratizar, garantir ou realizar qualquer ação tem ocorrido através de políticas curriculares (Lopes e Matheus, 2014).

Estar dentro do ambiente escolar e perceber que a escola é um local de fluxo de demandas político-disciplinares e que estas se entrecruzam nas produções curriculares foi no

início uma percepção empírica, mas, que também se apresenta de forma destacada nos estudos do campo do currículo (LOPES, 2011, 2014; LOPES e MATHEUS, 2014; LOPES E MACEDO, 2011). Nesta interface entre diversas percepções e de forma sistematizada através dos estudos do campo, escolhi o currículo como objeto para pensar a relação entre política, Geografia e escola.

Portanto, pauto minhas discussões na produção/disputas de sentidos na Geografia nas políticas curriculares. Início no ano de 2014 estudos e produções acadêmicas discutindo estas problematizações. A partir da entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ, desenvolvo uma pesquisa de mestrado cujo objetivo era discutir a relação docente em um determinado recorte espacial, no âmbito da Geografia, com uma política curricular de alto investimento no cenário do Estado do Rio de Janeiro entre 2009 e 2016 cujo documento curricular produzido desta política se intitulava “Currículo Mínimo” (Rodrigues, 2016).

As políticas curriculares mobilizam minhas preocupações enquanto pesquisador, sobretudo, na interface destas com a Geografia e os sentidos produzidos enquanto uma relação política. Desde a pesquisa anterior desenvolvida no mestrado, debruço-me sobre a discussão acerca da temática curricular ancorada em uma teorização curricular que se propõe discordante de uma perspectiva hipertrofiada do conhecimento – muitas vezes tomado como conteúdo nos discursos curriculares. Aproximo-me dos argumentos de Macedo (2013, p.716) que apontam para a direção da compreensão do currículo como enunciação cultural. Sobre esta argumentação, a autora aponta:

Defendo que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares é bloquear a hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo. Isso implica redefinir o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação.

Esta preocupação teórica se torna mais intensa para esta pesquisa, na medida em que amplio a gama de autores com os quais dialogo, como por exemplo, a aproximação em relação aos estudos de Janet Miller e a manutenção de um diálogo já aberto em pesquisas anteriores com Lopes (2011; 2013; 2014; 2015), Macedo (2011, 2012, 2014, 2018) e Frangella (2012; 2014; 2016; 2017). Para Miller (2014), importa assumir uma pluralidade das visões curriculares como forma de buscar responder ao máximo os questionamentos impostos na/pela/para a escola. Este argumento se assenta na constatação da existência de diversas formas de ser, de conhecer e ler o mundo (MILLER, 2014) e, portanto, o pensamento curricular não se pode tornar um norte messiânico a seguir, mas sim, tornar-se uma oportunidade de abertura de diálogo. Sobre esta perspectiva a autora aponta:

Bem, eu defendo que a teoria de currículo está sempre “aqui” em todos os aspectos da educação, quer ela seja reconhecida ou não. Estamos sempre interpretando a partir de suposições ontológicas e epistemológicas particulares sobre a natureza do ser – o “self” – e sobre o “conhecimento”, suas produções e construções. Sinto-me desconfortável com qualquer noção única de “teoria de currículo” – não há uma “teoria” de currículo que permita a amplitude, o poder explicativo ou o nível de generalização que as conotações positivistas de teoria implicam. Tendo participado do movimento americano conhecido como Reconceptualização curricular, na segunda metade da década de 1970, eu ainda prefiro falar de [e participar em] uma “teorização de currículo” – onde a palavra “teorização” é escolhida conscientemente para assinalar o processo sem fim de pensar, imaginar, propor, reconsiderar, reinterpretar e rever várias concepções situadas e contingentes de currículo e suas óbvias e invariavelmente imbricadas relações com ensino e aprendizagem. (p.2045)

A teorização acerca da política curricular e do pensamento curricular, assumidos enquanto eixo teórico-metodológico da pesquisa é tal como sugere Miller (2014), um canal aberto de oportunidades. Contudo, trata-se de uma pesquisa com limitadores das mais variadas natureza – tempo, tamanho, entre outros mais. Embora os referenciais teóricos que foram mencionados e os que serão apresentados adiante sejam filiados majoritariamente a um escopo pós-estrutural, que possui como uma das principais características a quebra das fronteiras metafísicas do conhecimento, é necessário realizar certos estancamentos como forma de organizar uma discussão.

Entendo, portanto, ser importante estabelecer um elo teórico/funcional entre a discussão acerca da busca - impossível e incessante - por fechamentos identitários, a Geografia e o pensamento curricular. Para esta pesquisa escolho a dinâmica política como fio condutor do desenvolvimento da pesquisa.

Para pensar a política como elo constitutivo e projetar na política o objetivo de conectar diversas frentes de trabalho me aproximo da teoria do discurso proposta por Laclau (2011, 2013 & 2015). Estabeleço o diálogo com o autor na busca por pensar a política como espaço de relações incontroláveis e contingentes.

Para problematizar a política em diálogo com Laclau, destaco a luta e as tensões entre as escalas de poder diferentes ou o que a Geografia *strictu sensu* enuncia como disputa global-local. A leitura que Laclau (2011) oferece, assume a existência desta tensão, admite a possibilidade diferenciada que os *loci* políticos possuem para praticar e exercer poder, porém, não dicotomiza os atores sociais contingencialmente organizados em arenas globais ou locais.

Para pensar nesta instável relação entre global e local, Laclau (2011, p.49) questiona – “Afinal, o que pode significar uma relação entre universalismo e particularismo na política? Algo vinculado a complementaridade? Tensão? Exclusão mútua?”. São nestas possibilidades de leitura acerca da política que buscarei me situar em um campo teórico, qual seja a política

entendendo esta como discurso e, portanto, encadeada por relações precárias, contingentes e provisórias. Toda esta fluidez torna o jogo da política uma luta incessante, sem descanso e continuamente repaginada por relações resignificadas a todo o momento.

Neste momento é basilar iterar que não cabe, a partir de uma leitura política pós-estrutural, estancar a posição de atores sociais em uma estrutura enrijecida por hegemonias paralisantes. O que se difere nesta concepção é a possibilidade de organização destes atores não restrita e tampouco, determinadas por posição de classes sociais, mas sim, a partir de demandas variadas que se potencializam como organizadoras, configuradas pela volatilidade e afastadas de binarismos. Lançar mão de uma leitura da política neste registro implica na assunção das estruturas fixas como algo falido.

Desta forma, as identidades não são rotulações vinculadas aos sujeitos como forma de reconhecimento de uma posição em uma estrutura. Tal como Lopes e Costa (2015) apontam, a identidade passa a ser uma construção política sem fundamentos. Por conta deste argumento sou mobilizado a concentrar meus esforços e intenções nos movimentos diferenciais de reivindicações de demandas, entendendo que demandas sociais determinam relações que não cabem, segundo Laclau (2011), em dicotomias econômicas e em alguns casos podem até contradizê-las.

O que garante a leitura desta forma de organização do social – em cadeias equivalenciais para Laclau (2013) - é a atenção às demandas como elemento central neste processo. Este elemento é o que garante o não apriorismo das relações nos movimentos de formação das cadeias de equivalência. O que é potente e norteador na análise política a partir desta perspectiva discursiva é pensar nas demandas como algo reivindicado, “[...] não mais como sentimentos vagos de solidariedade – se apresentam com características de fundamento, cristalizando-se num tipo específico de identidade discursiva – que pode ser um nome, um povo, por exemplo” (Rodrigues, 2013, p.76). Desta forma, entendo, em articulação com a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2006), que na medida em que uma demanda específica e pontual não é contemplada, outras demandas, também diferenciais entre si, se unem e estabelecem um sentimento frágil e instável de solidariedade entre elas.

Esta solidariedade se constitui na precariedade, como indicam Laclau e Mouffe (2006), na medida em que os elementos contextualmente mobilizados em uma luta ou a militância se diferem entre si. Contudo, as mobilizações ocorrem porque oposições discursivas se forjam frente a espaços de exterioridade (precários) que podem ser temporariamente comum a uma série de elementos particulares. São nestes movimentos que as articulações entre diferentes

sujeitos se configuram – na mobilização frente a um exterior que circunstancialmente se estabelece como adversário.

Reitero que sob a ótica particular, que as demandas podem se diferir entre si, contudo, do ponto de vista da oposição a um exterior – é possível que estas diferentes demandas se oponham a uma mesma ameaça exterior. Esta dinâmica acaba configurando relações equivalenciais frente a algo externo que temporariamente se estabelece como negativo diante de uma cadeia de elementos, diferentes entre si, mas que se mobilizam em solidariedade em luta contextuais.

Segundo Laclau (2006), se as demandas forem individualmente satisfeitas, não haverá equivalência entre elas. Contudo, uma vez não contempladas, começa-se a criar uma relação equivalencial. Se esta relação se espraia o suficiente, faz-se necessário representá-la simbolicamente como um todo – uma identidade nacional, por exemplo. Esta representação se configura através de demandas particulares que, no processo discursivo, adquire a função suplementar de representar uma suposta totalidade. Esta particularidade que se estabeleceu como função universal se estabelece também como hegemonia.

As demandas, portanto, são propulsoras da política. Pensar os movimentos que forjam as demandas bem como o que estas possibilitam enquanto organização social – cadeias de equivalência nos termos de Laclau (2011) - é pensar a política. Cabe pontuar, de forma preliminar, que a formação de uma cadeia de equivalência não implica em outra forma de referência a um mundo totalitário. Ao contrário, trata-se de uma parte do jogo político de caráter popular e democrático.

O que se encaminha como ajuste teórico nesta pesquisa é a atenção para o que se desenvolve no tecido social como mobilização de uma cadeia equivalencial. Pensando nos termos de Laclau (2013), os antagonismos e os discursos são práticas que articulam elementos difusos para uma interioridade instável e desta forma, possibilitam a formação de um precário coletivo contraposto a um frágil e contingente elemento antagônico. O que articula este movimento da tessitura do social são as demandas.

A articulação destes elementos, envolvidos nestes processos tendem a formar cadeias de modo a estabelecerem entre si uma relação que não possui o mínimo caráter apriorístico e só se forjam enquanto cadeia em razão da confluência de demandas.

Neste sentido, as demandas mobilizam o social sob o tom da precariedade. As unidades não são lidas como algo estanque, fundado e aprioristicamente estruturadas, mas sim, como indicado nas palavras de Laclau (2006, p.22), “uma unidade [que] não está dada por uma só posição do sujeito, mas por uma pluralidade de posições que começam a estabelecer entre si

certo grau de solidariedade”. Assumo este caminho para pensar a política na relação entre demandas e cadeias de equivalências.

A assunção desta percepção centrada na reivindicação de demandas e nas conseqüentes organizações dos sujeitos também incide de forma determinante no entendimento das relações sociais no deslizamento entre discursos universais e particulares. O que amplamente se nomeia como relação global – local no campo das ciências sociais é o que Laclau (2011) chama atenção ao questionar o sentido da relação entre universal e particular na política contemporânea. O autor questiona,

Meu problema posto em termos mais simples, é o seguinte: o que ocorre com as características do “universal” e do “particular” ao se tornarem ferramentas dos jogos de linguagem que moldam a política contemporânea? O que se realiza por meio delas? Que deslocamentos de sentido estão na base da sua produtividade atual? (Laclau, 2011, p.82)

Portanto, os argumentos que defenderei nesta pesquisa irão se valer da desconstrução da lógica que posiciona as esferas proeminentes e/ou hegemonicamente significadas como global como ponto de disparo de determinações políticas. Contudo, os discursos políticos em suas variadas formas buscam e, em muitas vezes violentamente, pressupõem a predominância e poder de determinação política em esferas escalares globalizantes. Entendo, concordando com Laclau (2011), que nunca ocorre consenso, que os eventuais discursos hegemônicos não findam absolutamente nada e ao contrário, potencializam novas lutas e disputas.

O que pretendo, ao assumir esta dinâmica teórica no campo político, é o que em outros termos pode ser entendido como um afastamento de uma leitura política em que as relações entre indivíduos e grupos sociais são percebidas com verticalidade. Ao mesmo tempo me aproximo de uma concepção de política como luta, sem origem inicial, numa incessante busca por hegemônias provisórias no campo discursivo.

Na pesquisa, o espaço de luta sobre o qual concentro meus esforços analíticos será o do currículo. Este se vincula a outros campos relacionados – políticas educacionais, pedagogia, políticas públicas para educação – contudo, a demarcação do currículo como eixo de estudo ancora-se em uma percepção do campo em reiterada concordância com Lopes e Matheus (2014) que defendem a idéia de que é no currículo que os grandes investimentos reformistas no campo da educação estão concentrados nas últimas décadas no cenário brasileiro.

A assinatura teórica com a qual me articulo para a produção desta pesquisa é apresentada aqui como uma alternativa de conduzir uma discussão. Ao dialogar com esta possibilidade teórica proponho abrir espaço para confluências com autores de outros campos das ciências humanas a fim de montar um arcabouço teórico-metodológico, sobretudo, para refletir acerca

do currículo. Para isso, reitero diálogo com os estudos de base pós-estruturais de Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011), que afirmam:

“[...] o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria.” (LOPES e MACEDO, 2011 p. 41)

Em concordância com as autoras, destaco um aspecto fundamental que entra com potência numa abordagem pós-estrutural no campo do currículo: a produção discursiva de sentidos no currículo na interface entre dinâmicas sociais e culturais. Ao me apropriar desta perspectiva, debruço-me na discussão sobre discurso e cultura à luz do pós-estruturalismo. Sobre cultura, busco entendê-la como algo dinâmico em movimento contínuo. A ideia de fluidez perpassa este trabalho extrapolando o fechamento do termo como um conceito, mas, sobretudo, a tomo como algo constituinte das relações sociais e da composição dos espaços – das paisagens, sejam elas locais e/ou globais. Entendo, desta forma, reiterar diálogo com Arjun Appadurai em que o autor argumenta, segundo, Arruda (2006, p.337) o seguinte:

Para conseguir uma aproximação antropológica a esta complexidade de relações, o autor propõe cinco novas ferramentas conceptuais que correspondem a cinco dimensões de fluxos culturais globais: etnopaisagens; mediapaisagens; tecnopaisagens; financiopaisagens e ideopaisagens. O sufixo “paisagem” associado a cada um destes conceitos transmite a ideia de fluidez das relações sociais do mundo de hoje. Eles não obedecem a realidades fixas e independentes. Pelo contrário, fazem todos parte de um sistema interactivo onde todas estas paisagens e imagens se encontram em contacto e em permanente mutação. É, por isso, mais útil à Antropologia actual utilizar o conceito etnopaisagem no lugar de identidade étnica. A principal dificuldade para os estudos culturais, num mundo movido por estes fluxos, prende-se com a crescente disjuntura que existe entre eles. As relações que se estabelecem entre as diversas paisagens são complexas e obrigam os investigadores sociais a debruçarem-se profundamente sobre as relações históricas e globais que atuam na construção da localidade.

Esta fluidez embutida na produção cultural ocorre por conta da coexistência de vários elementos que interagem das mais variadas formas em diferentes contextos sociais. No *espaçotempo* em que a interação de elementos sociais, econômicos, políticos entre tantos outros ocorre, se configura um espaço de produção de cultura contingencial. Desta forma, entendo que novas fronteiras entre elementos presentes na sociedade interagem, a negociação entre esferas de poder também acrescenta neste cenário de produção cultural um novo catalisador de tensões.

Neste momento de apresentação do trabalho, importa pontuar ideias centrais que justificam o delineamento da própria pesquisa e que, de maneira contumaz, atravessarão todo o texto na medida em que dão sentido às escolhas.

O objeto de trabalho nesta pesquisa é a política curricular da Base Nacional Comum Curricular em que a dimensiono, em diálogo com Laclau (2011), como movimento de articulação de “demandas”. Estas demandas não se inauguram com a BNCC, mas sim, emergem com mais proeminência no cenário político da educação brasileira a partir de reformas curriculares deflagradas nas últimas três décadas.

Entendo, em diálogo com Lopes e Matheus (2014), que estas reformas mobilizam organizações sociais, na discordância ou concordância, parcial ou completa, e em alguma medida mobilizam atores sociais, e na contingência da política deflagram-se disputas de poder e busca por espaço nos processos articulatórios. Esta discussão que mobiliza o grande campo político – educação – conta também com a participação de inúmeros atores sociais seja no campo tradicionalmente vinculado – a academia, os centros universitários, os professores da escola básica, a escola e o terceiro setor – na produção das políticas curriculares.

Neste sentido, entendo a BNCC¹ como um momento de luta política. É por este motivo, pelos rastros de uma história docente e pelo amadurecimento de algumas leituras a partir da imersão na pós-graduação que leio/escolho este objeto. Para além deste percurso, a entrada normativa desta política curricular tal como está se desenhando² desencadeia reações políticas por parte de diferentes atores sociais.

Para isto, assumo uma perspectiva discursiva como forma de pensar e traduzir uma política como um ambiente de luta por significação. Esta luta se dá em terrenos contraditórios e incontrolláveis. A busca pela fixação de identidades – que ao cabo da política é uma das tentativas de maior investimento – é sempre algo almejado, podendo ocorrer em determinados casos, porém, nunca de forma plena. O que pretendo com esta argumentação é propor uma leitura política como busca impossível e necessária de hegemonizar um universal. Laclau (2011, p.66) argumenta que “[...] o universal não tem corpo e conteúdo necessários; antes, diferentes grupos competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal”.

A BNCC, portanto, torna-se nesta forma de interpretação uma tentativa infecunda de controle do sujeito ao mesmo tempo em que dinamiza traduções. Derrida (2005) indica que o acesso a uma totalidade de uma obra literária jamais será alcançada, o que é possível é lidar com um determinado texto de forma suplementar e responsável. Assumirei esta perspectiva para toda textualização de um discurso, tal como indica a apropriação dos estudos de Laclau. As traduções, portanto, são o que fecundam e tornam potente um texto. Para esta pesquisa,

¹ A partir de agora utilizarei a sigla BNCC para me referir a Base Nacional Comum Curricular

² Discussão desenvolvida no próximo capítulo

lanço mão desta perspectiva entendendo a BNCC como política e consequentemente como espaço de produção de sentidos.

Ao olhar para o objeto enunciado, ao lê-lo como luta política, movimento de busca por projeção/fixação de sentidos e organizações hegemônicas questiono: Quais são as estratégias escolhidas para projetar sentidos de nação e de um ideário nacional no contexto da BNCC? Qual(is) discurso(s) nacional(is) se pretende(m) estancar neste contexto? E como desdobramento, escolho como problema central da pesquisa a seguinte questão: Como os discursos produzidos na BNCC, que buscam fechar sentidos acerca de um ideário nacional, produzem sentidos geográficos nesta política?

Esta última indagação remete a outra justificativa para a escolha do objeto uma vez que qualquer tentativa de resposta para tal, necessariamente passa pela discussão: Geografia – Identidades – Currículo –, eixos centrais da pesquisa.

No âmbito da disciplina, ao longo da História do pensamento geográfico, a Geografia foi utilizada em diversos momentos e de diversas formas como parte estratégica para se forjar idéias de uma agenda identitária. Na França, a partir da segunda metade do século XIX, quando a corrente de pensamento denominada possibilismo (SANTOS, 2014) se estabelece, a ciência geográfica se institucionaliza nas escolas com objetivo de concretizar ou colocar em curso uma pauta nacional – centrada na estética do Estado e na Geografia regional de Paul Vidal de La Blache, que argumenta:

Existe uma palavra da qual seria bom não abusar, mas que o Sr. Ratzel usa com razão ao falar dos Estados – a noção de organismo vivo. Essa expressão somente designa, por uma fórmula contundente, a lei de desenvolvimento que domina as relações do homem e do solo. (LA BLACHE, 2012, p. 417).

La Blache (2012) ao interpretar que a sociedade se relaciona com a natureza também com vivacidade, abre a possibilidade para recortes espaciais centrados em alternativas técnicas, em dinâmicas econômicas, mas também, nas subjetividades do tecido social – a nação, o sentimento nacional/nacionalista e na relação que estes sentimentos estabelecem com o espaço.

Concomitantemente, a Geografia política alemã, que se desenvolve de forma mais consistente no momento de unificação daquele país – o fim da era dos impérios na segunda metade do século XIX (HOBSBAWN, 2005) -, também assume como uma estratégia discursiva a ciência enquanto dinamismo propulsor de uma discussão acerca da relação espaço e sociedade. Como vias de demarcação de fronteiras nacionais e salvaguarda espacial de um suposto povo germânico, a figura do geógrafo alemão Friedrich Hatzel se protagonizou. A Hatzel é atribuído o título de um dos precursores da Geografia política (CORRÊA, 2005) e vinculado a este

pensador o desenvolvimento do conceito de território ratificando a relação sociedade e natureza através de relações de poder.

Em sua obra “*Antropogeografia*” (1882) Hatzel reflete a relação sociedade e natureza pautando suas discussões nas imposições que a natureza exerce sobre a sociedade. Este encaminhamento, em muitos estudos (La Blache, 1889; Lacoste, 1970), é algo lido como determinismo geográfico, sobretudo, em razão da utilização do conceito de ecúmeno biogeográfico em que é apontado de forma contundente os limites impostos pela natureza à espacialização de diversas formas de organização social. Por outro lado, Hatzel (1887) em sua obra “*Geografia política*” aponta que recortes territoriais - principalmente, os Estados Nacionais – são formas dinâmicas na relação sociedade e natureza.

Seja na Geografia regional francesa de La Blache - possibilismo ou na Geografia política de Hatzel, a idéia de delimitação espacial através da subjetividade humana e das relações políticas estabelecidas na sociedade são formas de pensar a Geografia que muito mais confluem para um espectro de significação centrado nos significantes – nação, nacional, país e Estado – do que se afastam através de uma suposta dicotomia determinismo versus possibilismo. Milton Santos (2014, p. 26) discorre sobre estas duas correntes do pensamento geográfico trazendo a seguinte argumentação:

É a famosa polêmica entre “deterministas” e “possibilistas”, estes dizendo-se alunos de Vidal de la Blache, arrogando-se o privilégio de incluir a ação do homem como um fator a considerar e admitindo que os “deterministas” (denominação que os “possibilistas” atribuíram a Hatzel e seus discípulos) davam prioridade aos fatores naturais cuja causalidade é considerada como irrecusável. Isto significa esquecer que não existem apenas determinações naturais, mas também determinações sociais, que atingem homem e natureza igualmente. [...] Essa querela serviu apenas para retardar a evolução da geografia; e a noção de possibilismo, [...], jamais conseguiu desenvolver-se de maneira satisfatória.

Os pensamentos lablachianos e hatzelianos, referenciais para a história do pensamento geográfico, poderiam ser acrescidos de uma significativa gama de autores tais como Humbolt, Lefebvre, Riter e tantos outros que contribuíram para a organização da Geografia enquanto uma ciência humana. Este direcionamento da Geografia que se percebe de forma mais acentuada a partir do século XIX (HUMBOLT, 2005) é, em grande medida, atravessado pela tendência social de organização política do espaço em países, o que implica em uma busca de identidade vinculada à materialidade de um território ou de uma região que se acentuou a partir do período referido por Humbolt.

A Geografia, portanto, em suas feições múltiplas, desde então, mobiliza boa parte dos seus esforços e investimentos em questões vinculadas a organização espacial do mundo e, de

forma recorrente, tangencia pautas de divisões identitárias e subjetivações reproduzidas no espaço, como os estudos de Haesbeart (2013) indicam.

Mais recentemente, David Harvey e Doreen Massey, de forma separada e com especificidades diferentes, vão propor uma leitura e interpretação do espaço como algo relativo e relacional. Massey (2005) argumenta que a partir de um impulso em direção a uma mentalidade aberta, para uma “positividade e plenitude da vida”, para o mundo além do escopo individual, quer seja a própria pessoa, sua cidade ou as partes específicas do planeta em que vivemos e trabalhamos, se forja um compromisso com essa contemporaneidade radical que é a condição de e para a espacialidade.

Para David Harvey (1980) se o espaço for tomado como absoluto, ele se torna uma coisa em si mesma, com uma existência independente da matéria. Ele possui então uma organização que é possível utilizar para classificar ou para individualizar fenômenos. A caracterização de um espaço relativo propõe que ele deve ser entendido como uma relação entre objetos, a qual existe somente porque os objetos existem e se relacionam.

Assumindo a construção da epistemologia da Geografia permeada também por tensionamentos teóricos endógenos, entendo o atual momento da Geografia como de grande fertilidade para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Esta pujança que acompanha o desenrolar da Geografia se deflagra de maneira multifacetada. Importa nesta pesquisa calibrar a análise em torno de questões vinculadas a espaços nacionais, identidades nacionais e a constituição de vínculos entre sentimentos identitários e a materialidade do espaço. Focalizar estas questões na Geografia significa discutir epistemologicamente a ciência bem como atentar para contemporaneidade contextual, que segundo Castels (2000, p.41) possui as seguintes condicionantes:

Nessa condição de esquizofrenia estrutural entre a função e o Significado, os padrões de comunicação social ficam sob tensão crescente. E quando a comunicação se rompe, quando já não existe comunicação nem mesmo de forma conflituosa (como seria o caso de lutas sociais ou oposição política), surge uma alienação entre os grupos sociais e indivíduos que passam a considerar o outro um estranho, finalmente uma ameaça. Nesse processo, a fragmentação social se propaga a medida que as identidades se tornam mais específicas e cada vez mais difíceis de compartilhar. A sociedade informacional em sua manifestação global, é também o mundo de Aum Shinrikyo (seita verdade Suprema), da Milícia Norte-americana, das ambições teocráticas islâmicas/cristãs e do genocídio recíproco entre Tutsis e Hutus.

Entre o desejo de demarcações fixas que organizem o espaço e a aflição desta impossibilidade, visto que qualquer fixidez estrutural é fadada ao fracasso como aponta Laclau (2011), a busca por determinação de identidades nacionais se articulou com a ciência geográfica em diversos momentos. Argumento que, por mais que este debate se articule com outras

questões, tais como democracia, direito e normatividade, este movimento discursivo se configura como uma janela aberta para o desenvolvimento da própria Geografia.

Na conjunção destas justificativas, conduzindo a pesquisa para o recorte espacial Brasil, focalizo uma discussão nas políticas curriculares e na Geografia escolar. Organizo o debate argumentando que o indicativo de uma busca por identidade comum nacional para além do estratégico discurso que nomeia o documento político – BNCC - torna-se propulsor de um discurso de identidade nacional controlada e uniforme.

Esta métrica pode ser traduzida como democrática/anti-democrática, inclusiva/exclusiva, controladora/aberta e um sem fim número de binômios contraditórios e frágeis. Contudo, o espectro aberto de traduções que o discurso de uma idéia de identidade nacional pode incorrer e a aproximação com autores de inclinação teórica pós-estrutural não me permite focalizar as análises em contradições binárias, ao mesmo tempo abre o campo analítico para a idéia da dinamicidade da contingência.

Para isto, elenco duas frentes de leituras: a primeira concentra-se na análise dos processos de elaboração de um discurso de busca por um(a) identidade/sujeito nacional engendrado na/com a BNCC. Importa neste movimento discutir como a Geografia enquanto disciplina escolar e demanda de organização de uma comunidade disciplinar (COSTA E LOPES, 2008) é utilizada e operacionalizada dentro desta política.

Este movimento analítico também se concentrará na epistemologia da Geografia atentando como esta se vincula e se transforma historicamente no Brasil nas políticas curriculares pretensamente subjugadas a estratégias que buscam forjar identidades. Vale ressaltar que embora haja uma tentativa de estancamento de sentidos de identidade para a Geografia em diferentes momentos históricos no Brasil (CAVALCANTI, 2014), é improvável pensar que este repouso discursivo ocorra no que comumente se chama de prática – nas aulas e nas variadas formas de exercício docente.

A busca por imposição de identidades por via da Geografia escolar, embora seja algo rotineiro não só no Brasil, não se estabelece como ponto estaque. O ambiente de pesquisa, as Universidades e institutos não acompanharam esta tendência e ao contrário se mostraram críticos em relação a este direcionamento (Moraes, 1991) e não raro produziram discursos de ruptura, resistência e discordância com o que se produz para as escolas.

A própria escola não se dicotomiza das demais arenas de discussão geográfica e se constitui como mais uma. Os professores, afinal de conta são sujeitos que transitaram e/ou ainda transitam na ambiente acadêmico e, enquanto participes da comunidade disciplinar, também se posicionam e se mobilizam diante deste cenário pretensamente impositivo.

No entanto, o que interessa nesta pesquisa é problematizar o porquê da recorrência destas estratégias e quais são as novas nuances trazidas pela BNCC. Em seções subsequentes, adensarei a discussão sobre a relação fraturada entre a produção do conhecimento da Geografia e as políticas curriculares para a Geografia, centradas na utilização da ciência geográfica como estratégia de promoção de uma identidade nacional.

A justificativa em realizar tal movimento de retomada não se encontra na descrição histórica dos movimentos em que políticas curriculares buscaram submeter à Geografia escolar a um ideário nacional (MORAES, 1991). Refuto neste trabalho esta perspectiva, sobretudo, em razão da aproximação com os estudos do campo do currículo de direcionamento pós-estrutural em que a ideia da diferença desmantela qualquer fixação de submissão purista. Macedo e Raniery (2018, p.754, 755. grifos meus) argumentam que nas políticas curriculares uma forma de aposta pertinente seria:

Tal aposta não fala do voluntarismo ou da autonomia, fantasias da boa-vontade que informem, equivocadamente, que o sinal está livre para que, enfim, a diferença possa caber ou aparecer nas políticas públicas em educação. Normas têm poder precedente, atuam à revelia da nossa vontade e constituem as próprias condições do pensável. Elas produzem marcas de inteligibilidade e códigos ontológicos (Butler, 2015), nossas vidas estão saturadas e emaranhadas por operações de poder. **Diversos campos de forças e imbricações produzem as tantas formas assumidas pelas políticas curriculares, os tantos modos de bloquear a diferença que elas buscam sedimentar. [...] sugerimos que o endereçamento do público pelas políticas, articulando humanismo e cidadania, é uma das velhas fantasias reificadoras do universalismo abstrato. Trata-se de insistir na desconfiança de que essas fantasias estão sempre prontas a corroer os tantos fios que nos permitem viver. Elas se propõem a substituir, com força, a relacionalidade ontológica que nos constitui, o enredamento material e intersubjetivo que traz a existência à tona.** Com isso, curtcircuitam a própria ideia de público que erigem.

Debruçar-me sobre o objeto através do olhar da diferença tal como sugerem os autores, entendendo diferença como algo da ordem da desconstrução, nos termos de Derrida (2005), é um importante encaminhamento para a pesquisa. Isto significa assumir que na política não há significados fixos apriorísticos e sim “efeitos no jogo de diferenças” (DERRIDA, 2005). Refutar uma ideia de dominação plena e sem escapes é compreender que os processos de preenchimento de qualquer signo são definidos como manifestação de ausência – uma forma vazia preenchida contingencialmente de acordo com fatores de ordem contextual, nos termos de Derrida (2005), a “différance” é aquilo que difere no espaço e no tempo, sendo esse diferimento a característica do signo.

Com esta perspectiva, assumindo os riscos embutidos neste movimento, argumento que existe uma busca por fixação de sentidos de uma dada identidade nacional projetado na Geografia através da política curricular em análise.

Desta forma, chego a segunda frente de trato ao objeto BNCC – as questões acerca da busca por fechamento de uma identidade nacional. Trata-se, nos termos de Bhabha (2014), em diálogo com Bakhtin, de uma luta narrativa. Homi Bhabha discute a duplicidade opaca de um discurso nacional na medida em que se trata de um alcance impossível sendo algo que tangencia e repulsa no mesmo instante o apelo da paisagem territorial de identidade. Para Bhabha (2014, p. 235), a metáfora da paisagem se arquiteta da seguinte maneira:

A metáfora recorrente da paisagem como a paisagem interior [inscape] da identidade nacional enfatiza a qualidade da luz, a questão da visibilidade social, o poder do olho de naturalizar a retórica da afiliação nacional e suas formas de expressão coletiva. Há sempre, contudo, a presença perturbadora de uma outra temporalidade que interrompe a contemporaneidade do presente nacional [...]

A identidade nacional é uma luta discursiva que busca filiação dos sujeitos a uma paisagem, a uma Geografia. Contraditoriamente é um processo de delimitação de um espaço para um povo, de demarcações de fronteiras; ao mesmo tempo em que o mundo se globaliza, as localidades se mundializam e as noções de espaço e tempo tornam-se cada vez menos cartesianas. Appadurai (2005) também lança mão de termos vinculados a uma idéia metafórica de paisagem com objetivo de elaborar uma interpretação sobre um mundo fluido. Appadurai (2005, p.51) propõe para esta discussão o conceito de etnopaisagem:

“(...) paisagem de pessoas que constituem o mundo em deslocamento que habitamos: turistas, imigrantes, refugiados, exilados, trabalhadores convidados e outros grupos e indivíduos que em movimento constituem um aspecto essencial do mundo e parecem afetar a política das nações (e entre as nações) a um grau sem precedentes”. Realidades e fantasias de deslocamento “funcionam agora em maior escala”.

No contexto brasileiro, a tentativa de buscar um discurso que dê conta de uma identidade nacional por meio de políticas curriculares voltadas para a Geografia, já no pragmatismo do discurso regional da diferença impossibilita fechamento ao mesmo tempo propulsiona a luta. Afinal de contas, qual é a Geografia do Brasil e brasileira?

A partir destas frágeis conjecturas e pretensões de diálogos com autores de dentro e fora do campo específico que focalizo esta tese nos eixos Currículo/Geografia/Política. Irei aprofundar a tensão que existe entre a pretensão e a impossibilidade de se forjar um discurso fechado de identidade nacional em uma política curricular com foco na Geografia. Proponho este movimento sem a pretensão de solucionar impasses, mas, com o entendimento de que a busca por alcançar hegemonias é potencia de produção política.

Portanto, as relações entre global/local, equidade/democracia e diversidade/diferença aparecerão na produção deste trabalho. Não como características de uma dinâmica binária, mas,

como elementos de uma produção política discursiva, uma forma de apropriação do objeto e constituição de um discurso ambivalente.

Nesta seção introdutória objetivando organizar pensamentos e argumentos, apresentei o delineamento da pesquisa e dos caminhos percorridos. Objetivei oferecer aos leitores uma interpretação não apenas sobre questões referentes ao objeto, mas apresentar também o ordenamento textual desenvolvido na pesquisa.

Em um segundo capítulo, apresento a política vinculada a BNCC a partir do ano de 2014. Nesta etapa problematizo o processo político em torno da qual essa matriz curricular se engendrou, assumindo uma interpretação desta política em uma perspectiva discursiva. Nesta etapa da pesquisa atento às demandas políticas reivindicadas pontuando a atuação de atores sociais, grupos e organizações sociais e econômicas envolvidas com o processo político em andamento.

Para realizar tal movimento buscarei nos documentos oficiais – a versão homologada vigente desde 2018 para todo o ensino fundamental (BRASIL, 2017), os pareceres do Conselho Nacional de Educação/CNE e nos textos de apresentação e divulgação vinculados ao sítio eletrônico da Base Nacional Comum Curricular - as fontes de pesquisa para elaborar um texto interpretativo.

Nas seções vinculadas a este segundo capítulo, introduzo operadores interpretativos gerais acerca do processo político que se organiza em torno do discurso Base Nacional Comum Curricular destacando uma leitura sobre a constituição do discurso da BNCC, suas feições normativas e como a política curricular se encaminhou na produção de um documento que buscou se organizar articulado com estratégias centralizadas.

No terceiro capítulo apresento minhas escolhas teóricas já pautadas em questões referentes aos discursos de identidades nacionais. Tal como apontado no início deste texto, o primeiro ajuste no foco parte do interesse em problematizar questões referentes à quebra da verticalidade na relação entre global/local e universal/particular.

Buscando pensar em diálogo com a teoria do discurso de Ernesto Laclau e os estudos culturais de Homi Bhabha, neste capítulo centro a análise nas hegemonias, assumindo-as como processo sempre provisório e frágil e o que sobra desta volatilidade é a luta política. Pretendo a partir desta discussão, sobretudo, em diálogo com Bhabha (2009, 2011, 2014 e 2015) assumir a idéia de impossibilidade de fechamento em torno um discurso de nação, bem como assumir este discurso como algo cronicamente mimético que ao mesmo tempo se estabelece como fetiche.

Neste mesmo capítulo busco dialogar com Laclau (2008, 2009, 2011a, 2011b, 2014 e 2015) para operar teoricamente com a ideia de que a política é discurso e que este discurso em muitas vezes é produzido na busca por estancar momentos frágeis de hegemonia, portanto, a luta política é sempre movimento de estancamentos provisórios, mas nunca em repouso absoluto.

Na intenção de oportunizar novas perspectivas teóricas busco aproximar o entendimento sobre política proposto por Laclau (2011, 2014 & 2015) com a discussão sobre globalização e processos de tentativas de controle de Arjun Appadurai. O autor dedica-se a problematizar/refletir processos e estratégias na constituição de um ideário de aldeia global e não obstante, a inviabilidade da constituição de uma estrutura global, o discurso globalizante é potente e entra como fator determinante nas políticas públicas e nas determinações dos Estados Nacionais. Appadurai (2014) atenta para o que ele chama de tecnologias de governança, o que para este trabalho se apresenta como uma possibilidade de articulação na medida em que coloca luz em duas questões: a primeira diz respeito ao pragmatismo da governança estatal contemporânea que atribui a indicadores quantitativos o acerto da bússola das políticas e dos investimentos públicos com destaque para os da área da educação.

O segundo é que ao mesmo tempo em que a disseminação de um discurso positivado acerca dos processos de globalização se espraia com força e velocidade, sobretudo, através de uma ilusão mimética da uma paisagem digital capaz de integrar o mundo, o desequilíbrio econômico, social e tecnológico se acentua como se observa nas paisagens sensoriais e geopolíticas (APPADURAI, 2014). Esta contradição não se torna apenas dialética em uma lógica centro-periferia, não produz resistência apenas à mundialização de um padrão de comportamento, consumo e cultura.

Este movimento duplo é, cada vez mais, capaz de produzir globalidades e localidades. Appadurai, portanto, também propõe uma análise de quebra na lógica verticalizada da relação entre a esfera global e local ao mesmo tempo em que argumenta que a busca por globalidades e universalidades são almejadas a todo o momento pelos estados nacionais. Assim como Laclau (2011), há uma aposta no caráter relacional e circular das relações sociais e no caso de Appadurai – nas relações institucionais.

Ainda no campo da elaboração teórica, nas seções vinculadas ao terceiro capítulo, busco interpretar e problematizar o discurso de identidade nacional apoiando-me nos argumentos de Bhabha (2014) em que o autor coloca sob suspeição a possibilidade de uma instância universal material se estabelecer como um eixo de dominação monoliticamente hegemônico e determinante da uma dinâmica plena. Assumo a perspectiva que se trata de uma representação

incompleta na qual a política busca o preenchimento de uma totalidade, que é de plenitude sempre adiada. Uma metonímia da presença, a parte de um todo que nunca se completa.

Derivado desta busca pelo impossível fechamento de um discurso nacional, noções como as de povo, paisagem nacional e identidades fecundam a luta política na tentativa pedagógica de fechamento discursivo. Porém, argumento em concordância com Bhabha (2014) que a materialidade, de forma ambivalente é e não é concomitantemente, o que inviabiliza a constituição de identidades bem como “assombra a formação simbólica da autoridade nacional” (BHABHA, 2014, p.239).

Ainda neste capítulo, apresento uma articulação entre proposições teórico-metodológicas e objeto, operando uma análise centrada na interpretação de um discurso que orbita em torno de um ideário de nação no contexto da BNCC. Mais uma vez lanço mão de possibilidades teóricas que buscam colocar em suspeição a idéia de fixação de sentidos assumindo a tensão entre pretensão e insucesso como motriz de luta política.

No quarto capítulo, proponho a análise do objeto na articulação entre a política curricular e a Geografia e sua comunidade disciplinar. Discuto, portanto, o caráter reformista, centrado em uma dada perspectiva de nação, nacional e formação nacional presente no discurso da BNCC em tensionamento com discursos vinculados a comunidade disciplinar da Geografia. Para realizar tal movimento analítico, sem a pretensão do esgotamento dos discursos produzidos pela comunidade da Geografia, proponho a análise em três seções.

Na primeira atento para os argumentos que o campo da Geografia crítica e estudiosos ligados a área de ensino de Geografia produzem como proposta epistemológica. Destaco, para isso, Ruy Moreira, Lana Cavalcanti e os membros da comunidade disciplinar que, a pedido do Ministério da Educação, produziram pareceres e leituras críticas à BNCC ao longo do desenvolvimento do processo político, como forma de forjar um diálogo com um dado discurso geográfico. Na segunda seção, me aproximo de autores vinculados a um escopo teórico pós-estrutural, tal como Rogério Haesbeart e Dooren Massey como uma via outra de produção do pensamento geográfico para discutir inflexões entre as propostas teóricas e epistemológicas deflagradas por estes autores e a BNCC.

Ao final do capítulo, em uma terceira seção, discuto como as diferentes formas de apropriação da Geografia se articulam ou não com a BNCC e como diferentes discursos, em muitos casos contraditórios disputam espaço de significação na política curricular em análise. Este capítulo, de forma geral, é produzido através da articulação entre os discursos geográficos trazidos ao longo das seções e o discurso curricular da BNCC que se constitui, dentre inúmeras

feições, enquanto um projeto de formação universal e que desta forma produz determinados sentidos na Geografia.

Argumento que o movimento político em análise mobiliza disputas discursivas geográficas no contexto da BNCC. Ao articular a impossibilidade e a angústia como movimentos ambivalentes da política em análise aponto que estes movimentos reverberaram na Geografia como dínamo de produção de sentidos. Entendo que em prol de uma agenda formativa amplamente adjetivada ao longo do processo de desenvolvimento político – aprendizagens essenciais, currículo nacional, política promotora da igualdade e a própria noção de básico, comum e nacional - estes significantes carregados de intencionalidades e flutuação, se forjaram enquanto potentes estratégias discursivas que, no entanto, não encerraram os processos de significação, uma vez que assumo como inviável a plenitude de qualquer estancamento de forma definitiva.

Assumo, portanto, a impossibilidade de plenitude do que quer que seja no jogo político. Reiterando uma perspectiva discursiva da análise da própria política e da Geografia, finalizo apontando que a ambivalência da busca por completude na arena curricular, por se dar no terreno da indecidibilidade, o máximo que pôde alcançar foram projetos faltosos. O que se configura são tentativas de dar respostas a algo, seja a uma(s) Geografia(s) ou a uma pauta política nacional. Destes movimentos derivam a constituição de discursos sempre em disputas.

1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A CONSTITUIÇÃO DE UM DISCURSO

A intenção deste capítulo é apresentar de forma analítica uma política curricular que nesta pesquisa é assumida como foco de análise. Neste movimento inicial, entendendo que uma apresentação de um dado objeto já é algo comprometido com um(a) discurso/história/contexto singulares – ao mesmo tempo em que balizam e fundamentam o trabalho como um todo.

Desta forma, antes de elaborar uma leitura acerca da BNCC, apresento um quadro esquemático, produzido a partir de informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação – MEC acerca de alguns elementos relacionados à produção da BNCC:

Quadro 1 – Legislações e a BNCC

Constituição de 1988 (art. 210)	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.
Lei de diretrizes e bases da educação de 1996 (art. 26)	Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 1º Os currículos a que se refere o <i>caput</i> devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.
Diretrizes Curriculares Nacionais de 1997 (art. 14)	Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais
BNCC entra no plano nacional de educação – PNE ³ - 2014	Metas do PNE atreladas a BNCC – 1, 2,3, 7: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Ministério da Educação

³ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (2014 – 2024). O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. (Fonte: mec.gov.br)

A tabela produzida acima tem como objetivo contextualizar, em um determinado recorte temporal, as principais textualizações normativas relacionadas com a produção da política curricular objeto. Entendo que os elementos trazidos na tabela 1 são importantes na interpretação acerca de um processo de elaboração de um discurso curricular. O que é fundamental pontuar de forma preliminar é que não assumo os processos destacados como marcos fundacionais, mas sim como o que Derrida (2014) chama de rastros, aquilo que se relaciona com outras temporalidades sem que se estabeleça uma relação de originalidade ou apriorismo.

Para pensar neste movimento, situo a elaboração da BNCC dentro de um contexto amplo de políticas educacionais em que se objetivou, sobretudo, no período democrático pós-1988, normativas que buscaram definir o que e como se ensinar na educação básica. Lopes e Macedo (2011, 2015), dentre outros apontamentos, questionam de forma reiterada que este formato de produção curricular destaca e considera determinados conjuntos de conhecimentos no apagamento de outros.

Entendo ser fundamental levar em conta o tensionamento apontado pelas autoras para uma descrição analítica acerca da BNCC refletindo o desenvolvimento desta política assumindo como ponto de inflexão as demandas e as articulações privilegiadas e proeminentes nos processos de concepção, produção e busca por implementação da BNCC.

Interessa, portanto, o posicionamento frente esta política a assumindo como trajetória reticente e não como caminho linear que conecta pontos estancados no tempo e no espaço. Nesta perspectiva, escolho direcionar meu olhar de forma inicial para os agentes que de diversas maneiras participaram e influenciaram na elaboração de um discurso curricular. Até chegar ao formato de “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” (BRASIL, 2017, p. 7), o discurso político em torno da BNCC foi se constituindo na articulação entre atores vinculados ao poder público, iniciativa privada, fundações filantrópicas vinculadas ao capital privado, organizações civis de diversas naturezas e grandes conglomerados empresariais de variados setores.

Para além da elaboração de um discurso normativo respaldado pela força da lei, tal como pretendi preliminarmente contextualizar através do quadro 1, estes atores articulados na/para elaboração de propostas incutem na constituição de política curricular interesses específicos.

Desta forma, formou-se um contexto discursivo orbitante na BNCC. Assumo esta dimensão não somente como a identificação de um movimento entre fala, escritas e desejos. Argumento, em diálogo com Laclau (2000 apud Mendonça, 2009, p.167), que esta métrica – a

do contexto discursivo – é o que garante a substância da política dimensionando que “fora de todo o contexto discursivo os objetos não têm ser; têm somente existência.

Portanto, no contexto da BNCC diversas instituições buscam se estabelecer como parceiras e partícipes das políticas educacionais através de diversas formas, desde a produção de material didático (por exemplo, Fundação Ayrton Senna), passando por programas de capacitação docente (Instituto Natura, dentre outras) e proposições de implementação da própria BNCC (Fundação Lemann) tal como é apontado nos estudos de CARVALHO (2019), CASSIO (2019) E D’ÁVILA (2013).

Como forma de mapear as principais organizações que se envolveram na produção de um discurso curricular, apresento uma imagem disponível no sitio eletrônico do “movimento pela base” em que estes agentes aparecem de forma organizada.

Figura 1 – Apoio institucional do movimento todos pela base



Fonte: movimentopelabase.org.br (2017)

Esta forma de articulação entre agentes que através de diversas formas (institutos, fundações e ONGs) participam de processos políticos no campo da educação é atualmente um elemento caro aos estudos voltados às políticas educacionais. Stephen Ball (2014) em seus trabalhos mais recentes realiza investimentos significativos na análise desta relação entre público e privado no âmbito da produção das políticas públicas educacionais assumindo a perspectiva de organização em redes. Para o autor, trata-se de uma nova formatação da tessitura do social. Um encaminhamento da política forjado por fluxos e movimentos, e não estancamentos que “constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções. (BALL, 2014, p.29).

Trata-se também de um discurso pautado na ideia de modernização via internacionalização das políticas públicas, bem como uma nova forma de relação entre as esferas publicas e privadas. O autor se refere a uma nova governança que se desenha de forma menos verticalizada e mais horizontalizada - em rede – no que tange as políticas educacionais

em um mundo globalizado e paradigmático no capitalismo financeiro. Neste sentido, Ball sugere que as fronteiras entre o público e o privado também estão borradas. Sobre esta nova configuração da política, Ball (2014, p. 220), argumenta:

[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas.

Entendo a leitura de Ball (2014) como potente, sobretudo, em relação ao que o autor chama atenção: as novas alternativas e formatações institucionais que vêm se produzindo num paradigma econômico neoliberal em nível global. O autor aponta novas estratégias das agências privadas que objetivam ter seus interesses atendidos em vários cenários, inclusive nas políticas curriculares.

No entanto, interessa nesta pesquisa a articulação entre os atores sociais em torno de determinados estancamentos discursivos. A partir da análise dos processos de articulação performatizados, torna-se possível elaborar uma interpretação em relação às demandas que, ao serem reivindicadas na política da BNCC, contribuem na produção da própria política e significam sentidos nas produções curriculares. Percorrer sob esta proposta, implica em extrapolar a análise das políticas curriculares enquanto apenas tessitura em rede reiterando a dinâmica das formações de cadeias equivalenciais. Para encampar este movimento, entendo ser relevante pontuar os argumentos de Frangella, Carvalho e Axer (2019) em que as autoras debatem:

Assim, ao relacionarmos a concepção de redes de políticas com a Teoria do Discurso, pretendemos suscitar que os desenhos dessas redes são produzidos por equivalências, no entendimento de que demandas e particularidades diferentes disputam, negociam e entram em equivalência em torno de uma política que, por exemplo, busca a qualidade da educação. A política em rede, a nosso ver, opera como uma cadeia de equivalência que produz a hegemonia; nesse sentido, qualquer política em questão não produz sozinha um discurso hegemônico sobre a necessidade dos assuntos que lhe são pertinentes. Torna-se, assim, complexo perceber e entender os “nós” das relações políticas entre os fios. Dessa maneira, a rede política articula políticas num processo com demandas múltiplas e interconexões inesperadas, que interpretamos como cadeias de equivalência. (p78)

Tomando como horizonte o encaminhamento proposto pelas autoras, sob o ponto de vista teórico-metodológico, assumir a perspectiva de análise focalizada na observação das demandas e nos estancamentos hegemônicos que de alguma forma se estabeleceram, implica em pensar em diálogo com uma perspectiva discursiva da política. Observar os processos hegemônicos por dentro da instabilidade da política, assumindo-a como algo sem fundamentos

fixados em estruturas macroeconômicas é o tom escolhido para a discussão que deságua no diálogo com a teoria do discurso de Ernesto Laclau.

Como forma encampar um exercício de análise buscando focalizar em determinadas demandas, chamo a atenção para um agente que aparece na imagem 1 como integrante da rede de instituições que participou do processo de constituição de um discurso de Base Nacional Comum Curricular, qual seja o movimento “Todos pela Educação”. Não é o objetivo nesta seção apontar a totalidade de interesses que se engendraram no discurso político em análise, pontuando os anseios de cada ator/instituição envolvido no processo político. Entendo que este movimento, além de inócuo, é impossível na medida em que não assumo a busca por origem de nada como objetivo nesta pesquisa.

O que importa é atentar para os movimentos nos/em quais a operação na política produz significantes cuja significação final está sempre adiada pela produção de sentidos diferenciais outros que estão em constante articulação. Desta forma, reitero a perspectiva discursiva que pressupõe que a política se constitui no conflito e não no consenso. Os conflitos se desenvolvem em razão da busca incessante pela hegemonização de determinada visão de mundo que se busca defender, neste ou naquele momento político em particular.

No tensionamento pela significação de determinados nomes, na busca por estancar sentidos nos discursos é que forja o envolvimento e a própria política. Apontar a constituição e a busca por estancamentos discursivos produzidos pelos atores sociais em disputa é o que é possível para estabelecer uma leitura do processo político em análise no âmbito de sua constituição.

Neste sentido, problematizar aspectos acerca do movimento “Todos pela Educação” é uma escolha que assumo como forma de pensar como parte das demandas reivindicadas por difusos atores sociais se fizeram de alguma forma contempladas na BNCC.

O movimento “Todos pela Educação” - TPE⁴ se configura como um exemplo de organização *suprainstitucional* em que diversos braços da iniciativa privada se articulam com atores políticos do poder público com objetivo de produzir sentidos e discursos nas políticas educacionais. Autodefinido como uma aliança nacional apartidária, se configura como uma coalizão entre acionistas de grandes *holdings*, diretores de organizações do terceiro setor e por lideranças do governo na área da educação. Sobre esta organização, Martins e Krawczyk (2018, p.7), apontam:

Algumas das mais relevantes empresas que participam do TPE são o Grupo Itaú, o Gerdau, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, além de institutos e fundações ligadas

⁴ TPE será a partir de agora o termo para me referir ao movimento todos pela educação.

ao mundo empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril.

O movimento TPE representa uma forma de organização complexa, diluída entre diferentes atores e agências que se relacionam e se articulam em torno de demandas específicas. Buscam responder anseios de ampla aceitação na sociedade tais como o avanço no que se refere à permanência dos estudantes nas escolas bem como uma melhoria na qualidade da educação. Evidentemente que os significantes qualidade, eficiência e permanência são eixos de flutuação de significados e esta instabilidade do signo é o que garante que não haja um entendimento pleno e uníssono dos discursos e precisamente este aspecto semântico interessa como eixo de análise.

Em face disto, é significativo destacar o movimento de articulação em torno de demandas em favor de alcance de maior qualidade na educação. Neste sentido, o próprio documento “Compromisso todos pela educação” do ano de 2006, expressa a necessidade de uma nova forma de governança e gestão da área da educação sob o argumento de corresponsabilidade. Sobre esta formatação, o documento aponta:

A pedra angular da ética do Compromisso Todos Pela Educação é a CORRESPONSABILIDADE PELO TODO, que se consubstancia na atuação convergente, intercomplementar e sinérgica entre as políticas públicas, o mundo empresarial e as organizações sociais sem fins lucrativos; [...] O Estado tem o dever e a obrigação de ser o detentor dos fins universais (atender a todos). O mundo empresarial destaca-se pela sua capacidade de fazer acontecer (lógica dos meios) com eficiência, eficácia e efetividade. As Organizações Sociais Sem Fins Lucrativos (Terceiro Setor) caracterizam-se pela sua sensibilidade, criatividade e espírito de luta (Todos Pela Educação, 2006, p.7. GRIFOS ORIGINAIS)

O destaque para a expressão da corresponsabilidade e o argumento centrado em torno de um evocado compromisso se configura como estratégia discursiva presente em diversas expressões (documentos, falas e ações) vinculadas ao TPE. A relação que se estabelece, portanto, e a já apontada nova forma de relação entre setores públicos e privados é uma argumentação que se torna recorrente e se destaca no discurso do TPE - um vínculo entre soluções práticas e eficientes para o campo da educação ancorada em um discurso de promoção de ações homogêneas.

A elaboração de um discurso em que há proposição de soluções gerais, baseadas na promoção de igualdade e equidade como algo da ordem do democrático, uma suposta noção de totalidade se buscando constituir é evocada no TPE como uma estratégia combativa a um inimigo maior – a má qualidade da educação brasileira. Importa considerar que a luta por qualidade na educação e manutenção dos estudantes nas escolas por mais tempo é legítimo e

de ampla aceitação na sociedade. Contudo, o formato que se propõe para se alcançar tal objetivo, centrado em políticas de proposições homogêneas e a assunção disso como algo democrático é que chama a atenção.

Este discurso constituído se espalha em diversas políticas curriculares brasileiras não se restringindo apenas a BNCC. O que é importante chamar a atenção nestes discursos políticos são as demandas reivindicadas a partir de uma articulação que se constitui no tensionamento/deslizamento de sentidos entre proposições de ações homogeneizadas, ações democráticas e a expectativa de atender questões que se configuram como problemas de escala nacional.

Estas demandas, na especificidade do TPE, são organizadas e reivindicadas a partir de diagnósticos da baixa qualidade na educação brasileira e que segundo Martins e Krawczyk (2018, p.9, grifos meus), se concentram na:

A partir da análise das propostas do TPE, Martins (2016) aponta que esse movimento parte do diagnóstico de que a educação pública estaria atravessando uma forte crise que se manifesta em três dimensões: crise de qualidade, de responsabilidade e de gerenciamento. *No enfrentamento das crises, o TPE propõe a reorganização da educação pública em torno de um projeto nacional, no qual a prioridade seria a qualidade da educação pública.* A análise dos dados demonstra que para o TPE as crises de qualidade, responsabilidade e gerenciamento estão interligadas. A crise de qualidade seria resultado da incapacidade gerencial do Estado em administrar a educação pública e da falta de responsabilização da sociedade em pressionar/fiscalizar os governos. Por isso, um dos princípios do TPE é a corresponsabilidade pela educação.

O grifo no supracitado evidencia o discurso de um projeto nacional para a educação como forma de combater um mal estruturante. Destaco esta elaboração discursiva entendendo que este projeto se forjou enquanto dínamo e desta forma mobilizou políticas, ações e produziu sentidos em vários outros contextos, tal como os disciplinares.

A organização de um discurso pautado em um projeto nacional para educação como solução, busca se encaminhar de várias formas. Pontuo a culpabilização do fracasso educacional centrada na argumentação da ineficiência do Estado que justificaria a atuação da esfera privada na elaboração das políticas como uma das mais destacadas. Itero o diagnóstico da crise como resultante também da negligência da fiscalização da sociedade civil ao Estado como elemento que forja um discurso de luta, uma conclamação da participação de todos como estratégia.

O discurso articulador do TPE tem a possibilidade de reverberação em diversas produções normativas da política. Entendo que um discurso de currículo básico universal, garantidor de uma determinada carga de conteúdos, habilidades e competências tal como se concebeu a BNCC se relaciona de forma próxima não apenas com o diagnóstico de falta de

qualidade na educação proposto pelo TPE, mas, sobretudo, com a ideia de um projeto nacional com potencialidade de sanar estes problemas.

A disseminação de um discurso que se constitui em nível ontológico orbitando em torno de soluções universais e supostos projetos nacionais, em nível processual/procedimental também busca produzir estancamentos.

Ao destacar alguns elementos que se engendraram na constituição do discurso da BNCC, pontuo que a busca por um projeto nacional de educação, a ideia de corresponsabilidades (borramento entre as fronteiras do público e privado na proposição das políticas), o combate a falta de qualidade na educação se constituem como pontos de inflexão de um estancamento hegemônico. Balizo o debate no âmbito da hegemonia a tomando nos termos de Laclau (2015, p. 222):

Se a hegemonia é um tipo de relação política e não um conceito topográfico, é claro que ela também não pode ser concebida como uma irradiação de efeitos a partir de um ponto privilegiado. Neste sentido, poderíamos dizer que a hegemonia é basicamente metonímica; seus efeitos sempre emergem de um excesso de sentido que resulta de uma operação de deslocamento.

O que interessa na análise é tomar as demandas que mobilizaram a organização da política como algo da ordem da instabilidade. Isso significa assumir que ao mesmo tempo em que discursos centrados nas idéias de projeto nacional e corresponsabilidade, por exemplo, ao emergirem como estancamentos hegemônicos, têm seus preenchimentos finais de sentidos sempre adiados pela produção diferencial de outros sentidos. A impossibilidade de plenitude destes significantes gera movimentos de deslocamento de sentidos o que produz luta e angústia no desenvolvimento da política.

Um dos efeitos possíveis de serem assumidos como busca de estancamento, de tentar frear o que Laclau (2015) chama de operações de deslocamentos relacionadas ao excesso de sentidos mobilizadas em qualquer processo hegemônico é o investimento na normatividade.

Destacando os argumentos universalistas que são recorrentemente apresentados em diversos momentos, entendo que a concepção de um discurso que a partir de 2015 se cunhou como Base Nacional Comum Curricular não se iniciou tampouco se findou com a textualização do documento. Leio a BNCC como um discurso curricular que busca através da normatividade garantir ao máximo que diferentes demandas reivindicadas sejam atendidas.

Neste sentido, cabe ajustar o foco a partir de agora na BNCC em si a entendendo como um espaço de luta e significação. Trata-se de um *espaçotempo* não inaugural, um percurso de políticas que ao se desenvolver se configura como tensionamento entre a possibilidade de buscar a totalidade e a impossibilidade em alcançá-la.

Na próxima seção me lanço frente ao desafio de pensar a BNCC enquanto política com foco em suas feições normativas. Sem a busca por originalidade e assumindo uma perspectiva discursiva na análise, intenciono propor uma leitura de algo em movimento - a política.

1.1 A BNCC e a normatividade

O interesse em discutir a normatividade no âmbito das políticas curriculares em muito se relaciona com uma preocupação analítica acerca do tensionamento entre o desejo do controle e a impossibilidade deste exercício pleno em qualquer nível de relação social. Pensar a normatividade nesta dinâmica significa tomá-la como algo que se constitui como um conjunto de dispositivos que buscam estabelecer, de forma estanque, critérios e ordenamentos para dar conta de um mundo inteligível.

A impossível sobreposição total entre o que se pretende através da norma e o que se performatiza no cotidiano ocorre de forma imperativa. A norma é tomada em muitos casos, se valendo da premissa de que é possível o acesso a uma substância essencial no tecido social, o que assumo com algo da ordem do impossível. Raniery (2017), em diálogo com Butler (2003, p.12), atenta para esta dinâmica angustiada argumentando que a afirmação de uma “essência”, no âmbito da norma, fragilmente se constitui como “fruto de fabricações sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos e que tende a obscurecer o próprio ideal regulador”.

Trazer esta concepção para a discussão das políticas curriculares significa focalizar o debate no caráter regulatório em que as normas neste campo vêm se apresentando. Como busquei discutir anteriormente, a BNCC é um discurso que se constituiu na esteira de outras políticas, se fortalecendo como espaço de confluência de demandas e buscando se estabelecer enquanto norma.

O que foi nomeado como BNCC se relaciona com demandas diferentes, algumas delas já discutidas na seção anterior – como as reivindicadas por atores vinculados ao setor privado e a sociedade civil de forma geral. Ao avançar a análise, visando observar às feições normativas do objeto, há de se considerar que na ampliação da discussão desenvolvida no campo da educação, outras questões atravessam politicamente às produções curriculares, o que Lopes (2018b, p.23) coloca sob suspeição neste sentido é:

[...] porque me parece necessário confrontar uma série de pressupostos que subjazem o projeto da BNCC e que não vêm sendo postos em questão. Dentre eles podemos citar brevemente a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação),

a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum.

A BNCC, portanto, se configura como política para além de uma produção de um documento. É também uma força discursiva que busca o estancamento de significados sejam eles comportamentais, procedimentais ou vinculados aos processos de ensino-aprendizagem. Ao se forjar como prescrição normativa, supostamente oriunda de um processo capilarizado de debate desenvolvido em diversos níveis da sociedade, a Base Nacional Comum Curricular se configura como algo muito mais amplo que a produção de um documento. Neste sentido, Dias e Frangella (2018, p.6) apontam:

[...] trata-se de um documento normativo e que tem como objetivo principal definir as aprendizagens essenciais, tal como grifado no próprio texto do documento. Dessa forma a ênfase no caráter normativo é exposto, ainda que atenuada pelo propósito que enseja: uma perspectiva justa, democrática, igualitária. Nesse sentido que a BNCC figura como estratégia de dar uma resposta definitiva as desigualdades no campo educacional e isso se dá via o estabelecimento dos conhecimentos essenciais. A ideia de essencial é retomada assentada na lógica da objetividade do conhecimento e que devido a isso é possível controlar, definir, normatizar e que essa própria objetividade do conhecimento torna difícil refutá-lo como princípio normativo [...]

É na perspectiva da BNCC enquanto política sem origem e em movimento que busco pensar às nuances normativas e prescritivas do objeto. Para apresentar uma discussão em um recorte temporal, não tomando esta proposta como estancamento do processo político, encaminho a discussão apontando para uma tentativa encampada pelo Ministério de Educação – MEC em apresentar um suposto percurso linear de produção da Base Nacional Comum Curricular:

Figura 2 – A construção da BNCC pelo MEC



Trata-se de uma política que com o nome Base Nacional Comum Curricular surge no ano de 2014, porém, carrega rastros de diversas temporalidades que se tangenciam com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN produzidos em 1997, a lei de diretrizes e bases da educação do ano de 1996, o texto constitucional de 1988 bem como diversas outras manifestações políticas sem que nenhuma seja possível de ser demarcada como fundante (ver quadro 1). Assumo a BNCC enquanto política, atentando à relação deste discurso com outras normatizações pontuando uma dimensão de intencionalidade para tal.

Sobre esta dimensão normativa para além da BNCC em si, a demanda vinculada a uma base nacional comum, se apresenta em outros momentos, tal como a LDB de 1996, em seu artigo 26 aponta “A base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996)

Macedo (2014) argumenta que um discurso político produzido entorno de uma idéia de base nacional comum se constituiu também como um articulador de discursos de outros contextos. Sobre esta dinâmica, Macedo (2014, p. 1532) aponta:

A menção à base nacional comum se associou à discussão sobre diretrizes curriculares nacionais que se seguiu à promulgação da Lei. “Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” figurava entre as competências da União pelo artigo 2o da LDB (Brasil, 1996). No entanto, antes mesmo da sua promulgação, a anterior Lei 4024 já havia sido modificada pela Lei 9.131/95 com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujas atribuições eram “normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto” (Brasil, 1995, artigo 7o). Uma dessas atribuições referia-se explicitamente a “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” (Brasil, 1995, artigo 9o). A competência para legislar sobre o currículo foi, então, dividida entre dois atores políticos que, como argumentam Bonamino e Martínez (2002), operaram com lógicas diversas.

Em confluência com uma reiterada produção de normas apontadas por Macedo (2014), a BNCC se constitui como uma política com cronograma bem amarrado e com alto nível de investimento público e privado. Se autoproclama como marco histórico uma vez que assume como positivo e democrático a padronização normativa de determinados processos. Sobre estes objetivos centrais traçados pelo MEC, no que se refere à BNCC, constam em seu sítio eletrônico os seguintes:

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. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em

todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (basenacionalcomum.mec.gov.br, acesso em 03/08/2018)

Trata-se de uma política com objetivos bem delimitados, de caráter reformista e buscando se articular tanto com a sociedade civil, através de questionáveis processos de consultas públicas abertas, por exemplo, quanto na defesa do argumento da promoção do acesso a conhecimentos, habilidades e competências igualitárias tomando isto como ação democrática. A promoção de um suposto direito a aprendizagem garantindo o acesso a “conteúdos” definidos aprioristicamente e de forma universal é um dos investimentos argumentativos da política em foco.

A relação entre uma suposta promoção de um direito de aprendizagem configura a BNCC como um espaço de articulação de demandas que buscam preencher um vazio. A busca pelo preenchimento deste vazio constitutivo se vale da crença de que a sociedade se fecha enquanto totalidade e desta forma a educação também pode ser tomada da mesma maneira. Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular se posiciona frente esta falta como uma possibilidade de salvação, nos termos de LOPES E RODRIGUES (2017) “uma sutura para a falta de qualidade”.

O anseio em combater e reverter uma situação de falta de qualidade na educação, assumido reiteradas vezes na política da BNCC justifica o encadeamento normativo – que em última análise significa a tentativa de regulação e controle. Este desejo perpassa diferentes momentos do discurso curricular. No texto de apresentação do documento consta, em uma subsecção nomeada de - marcos legais – a seguinte justificativa:

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “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). (BRASIL, 2018. P.10)

Este indicativo constitucional, em certa medida, encaminhou muitas políticas no campo curricular cujos uns dos principais objetivos foram elencar, delimitar e organizar conteúdos com validação nacional. Os textos revisitados no sítio eletrônico do Ministério da Educação

para esta pesquisa (BRASIL, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018), assumem a perspectiva de que no âmbito jurídico, a BNCC é um desdobramento constitucional pós-1988.

A BNCC ecoa na política como mais uma busca por fixação hegemônica, “uma maneira agressiva de privação para pensar a necessidade de normatividade para a educação na forma de currículo.” (MACEDO, 2017, p.514). O foco na normatividade como estratégia radical de atendimento às demandas se configura como um importante elemento da análise. Desta forma, pensar sobre um percurso de políticas curriculares relacionado com a Constituição Federal e reafirmado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a divulgação dos PCN constituiu-se como uma das primeiras formas de organização curricular oficial (pós-1988) de escala nacional (não primeiro discurso):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o **primeiro nível de concretização curricular**. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1997, p. 29 – **grifos meus**)

Ao longo das décadas de 1990 e 2000, os PCN foram amplamente utilizados como fonte inspiradora para a elaboração de currículos municipais e estaduais (SANTIAGO, 2013). Nortearam também as matrizes de avaliações externas de escala nacional bem como a produção de materiais didáticos e como o próprio documento aponta se estabelece como “um referencial comum para toda a educação escolar do Brasil” (BRASIL, 1997, p.15).

Entendo, portanto, que o discurso curricular que foi parte constituinte da produção do documento PCN nos termos de Laclau (2011) configura-se como um momento de hegemonia discursiva em que, não obstante as críticas e resistências estabeleceram uma política curricular de caráter reformista que se capilarizou pelas redes de ensino. Macedo (2014, p.24) ao refletir sobre o discurso político dos PCN argumenta que “o fato de serem denominados “parâmetros” representou uma solução razoável, sem a obrigatoriedade de utilização, servindo apenas como material de apoio aos professores e gestores”.

Contudo, a partir do momento em que o discurso curricular governamental converge em 2014 para os significantes Base Nacional Comum Curricular, um novo desenho político se engendra no discurso. Para além do formato normativo o que já difere este momento político em relação aos PCN, é a busca por uma implementação com articulações multiescalares na

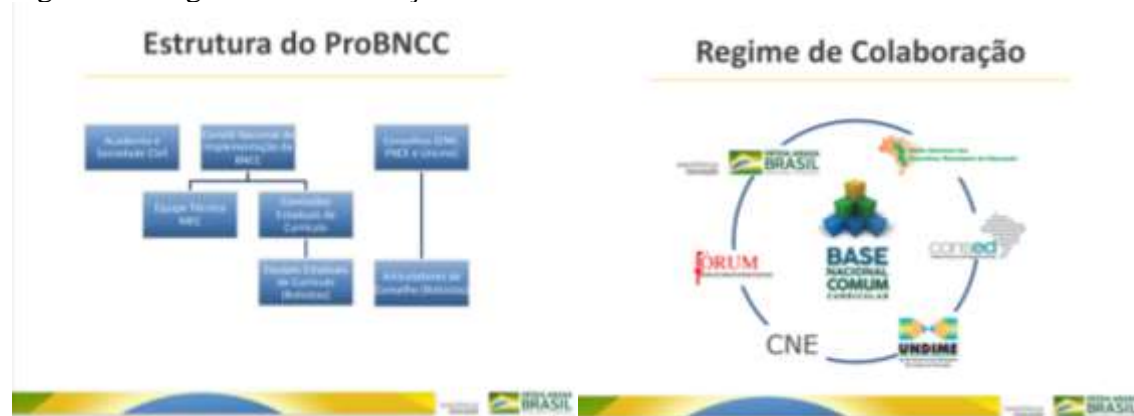
esfera pública, tanto quanto uma nova configuração da relação público-privado no campo das políticas educacionais que também chama atenção.

Nesta nova dinâmica política, de fronteiras borradas e rastros de outras temporalidades, a política curricular da BNCC se aproxima do que Ball (2014) chama de novas redes políticas. Há, portanto, de se considerar que a BNCC é uma política emergente em um contexto de disputas econômicas, deslizamentos e conexões normativas. Sobre esta leitura de política, Ball (2014, p. 34) argumenta que estas redes políticas constituem:

[...] uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas [...]

No recorte da BNCC, as demandas reivindicadas por diversos atores e organizações da sociedade civil se constituem num jogo de deslizamentos, sobretudo, entorno dos significantes democracia e qualidade. Em favor disso, as entidades e os atores sociais se organizam e o próprio ministério da educação assume uma perspectiva de busca pela implementação em rede atravessada por uma cadeia de normas que buscam dar conta destas demandas. Uma das ações do MEC nesta direção foi a estruturação do Pro-BNCC como uma forma de organização multifacetada:

Figura 3 – Regime de colaboração e estrutura do ProBNCC⁵



Fonte: Portal do Ministério da Educação

⁵ Instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) Tem como Principais metas: Apoiar a implementação da BNCC, com monitoramento das metas alcançadas pelos estados (referenciais curriculares alinhados à BNCC), fornecer apoio técnico e concessão de recursos por meio do PAR e de Bolsas para a composição de equipes nos estados e municípios, nos perfis de articuladores de conselho, coordenadores de área, redatores de currículos, coordenadores de currículos. (Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-aco-es/programa-de-apoio-a-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-probncc>)

As imagens acima ilustram uma forma de organização de diferentes estruturas, de diferentes esferas (Municípios, Estados e União) que atuariam em rede em favor da implementação da BNCC. A textualização do documento curricular evoca a importância de redes/ações políticas desta natureza como algo colaborativo em seu processo de implementação. Um exemplo deste encaminhamento é a relação desta política com o pacto interfederativo, por exemplo. Chama atenção neste sentido a relação dual que relaciona o próprio pacto interfederativo e a implementação da BNCC da seguinte maneira:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, p. 15)

Ao mesmo tempo, mais adiante a seguinte ressalva é apontada:

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as *instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade*, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, p.15. *grifos meus*)

Esta tentativa de ação multidimensional que atravessa a política curricular, contraditoriamente assume que a busca a ser encaminhada é a determinação de ações homogeneizantes vislumbrando o alcance de resultados uniformes, sem que haja centralização das ações na concepção, mas sim complementaridade operacional a partir da definição das atribuições. Entendo que o objetivo desta arquitetura performatizada por atores sociais e instituições partícipes, busca forjar um macroplanejamento em favor de supostas pautas comuns.

Na contraposição de uma perspectiva de produção curricular voltada ao atendimento de demandas diferenciais, o que se produziu em nível normativo foi uma proposta curricular centralizada, buscando se constituir como um marco referencial a partir do qual o desenvolvimento de práticas comuns se fizesse possível em nível nacional. A ideia de um processo de elaboração política pautado em um suposto consenso torna-se um ponto nevrálgico no desdobramento da BNCC enquanto política pública hegemônica.

Entendo ser importante pontuar que a estratégia política de busca por consenso (uma impossibilidade discursiva, nos termos de Laclau) no caso da BNCC direcionou o debate para a elaboração de soluções universais – um discurso nacional.

Nesta interface, a produção de determinados documentos reforça o caráter de um discurso nacional curricular como algo importante na medida em que colaboraria com a equidade e a superação de desigualdades educacionais. Sobre esta argumentação, no próprio documento que se vincula ao pacto interfederativo é apontado:

“O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.” (BRASIL, 2017, p.15)

Mais adiante, no documento aponta-se também:

“Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento.” (BRASIL, 2017, p.20)

Tomando como foco de análise o encaminhamento presente no supracitado, diversas ações se forjaram na articulação do governo federal com os demais entes governamentais participes do pacto interfederativo, bem como com atores vinculados a entidades civis (fóruns, uniões e conselhos – ver figura 2). Como desdobramento destas articulações, ações como a proposição de colocar um documento base em circulação nos diferentes fóruns de debate, nas escolas (Dia “D” pela base – tal como foi o seis de março de 2018 – basenacionalcomum.mec.gov.br) e em consultas públicas on-line o que se configura é uma intencionalidade discursiva que busca estabelecer uma ideia de implementação em rede (menos vertical e mais horizontalizada), supostamente democrática e não linearmente vertical - Top-Down.

No entanto, assumo a leitura de que o discurso da equidade pré-determinada aproxima as ações do governo federal a uma perspectiva determinante e controladora ao mesmo tempo em que o afasta de qualquer pretensão democratizante. Entendo que há uma suposição de que é possível um congelamento da política no momento da publicação da base e o que se busca é que esse suposto congelamento produza algum tipo de consenso. Lopes (2019) aponta neste sentido que, reiterando a contradição que levanto aqui – pré-determinação/equidade e democracia – a aposta na igualdade é tomada como algo positivo no discurso político. Desta forma, a autora argumenta:

Como já afirmei anteriormente (Cunha & Lopes, 2017; Lopes, 2015 & 2018a), uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse. (LOPES, 2019.p. 60 e 61)

Uma das estratégias que foram utilizadas em favor de um discurso que se buscou constituir na indexação entre pré-determinação e democracia via equidade, foi um suposto percurso de circulação da política em vias vinculadas a diversas esferas da sociedade – (entes federados, iniciativa privada e sociedade civil).

No entanto, entendo que o vínculo do processo de desenvolvimento político a um pacto interfederativo, por exemplo, não se estabelece enquanto uma oportunidade democratizante de discussão curricular pautada na diferença e mais se configura como canal de viabilização de uma política que visa à implementação de processos de forma homogênea. Esta leitura acerca do processo de desenvolvimento da BNCC oferece desdobramentos inúmeros de análises e argumentos. Neste sentido, interessa pontuar questões referentes ao processo político e como esta política se forjou em grande medida através de um discurso de falta, carência e espaço de preenchimento de qualidade, conteúdos e conhecimentos como justificativa da normatividade. Importa tomar as possibilidades do efeito da norma nas políticas curriculares ancorado em Macedo (2015, p. 900) em que a autora argumenta:

Meu argumento, desenvolvido também em Macedo (2015), é que embora distintas, tais perspectivas se articulam nas políticas curriculares para defender o currículo como normatividade tendo por exterior constitutivo à imprevisibilidade. De um lado, o eficientismo contemporâneo⁸ produz uma listagem de comportamentos (objetivos ou competências) que expressam um saber fazer operacional. De outro, Young defendendo explicitamente a normatividade do currículo, a define em termos epistemológico, realista e crítico, negando enfoques prescritivos associados ao eficientismo contemporâneo comprometido com testagens.

Concordando também com Lopes e Rodrigues (2017), entendo que há embutido no discurso político da BNCC uma idéia de que a falta de um dado conhecimento ou, mais grave, a falta de qualidade na seleção ou transmissão de um determinado conjunto de conhecimentos é um dos principais problemas que geram falta de qualidade na educação brasileira. Sobre esta argumentação, as autoras apontam:

Identificado como objeto faltoso no social, impedimento à educação de “boa” qualidade, o significante conhecimento opera um corte na significação, configurando

um momento no qual uma formação discursiva – sob o nome BNCC – impõe-se como o sentido que regra uma totalidade. Todos os problemas relativos à educação são percebidos como problema de falta de conhecimento por parte dos alunos, dos professores, da sociedade, num gesto que torna equivalente demandas diferenciais vinculadas a lutas específicas por seu antagonismo ao que é entendido como gerador dessa falta. Nesse movimento, diferentes bandeiras de luta (demandas educacionais distintas) são subvertidas sob a ideia de uma base comum. (LOPES; RODRIGUES, 2017, p.28)

Em concordância com as autoras, a “falta de conhecimento” para a política da BNCC é uma falta constitutiva. A falta deste algo mobiliza demandas, ações políticas, articulações e discursos. Trata-se, tal como argumentam as autoras de uma suposta “ação reparadora” (LOPES; RODRIGUES, 2017), algo que potencialize uma ordem social positivada, além de reparadora, promotora de melhorias e desenvolvimento. Entendo que no rastro desta discussão – falta a ser reparada para alcance de um ideário de qualidade – há no discurso da BNCC um espaço de significância borrado entre as idéias de conhecimento e conteúdo.

Para pensar neste borramento, busco dialogar com uma perspectiva discursiva dos processos políticos e, sobretudo, com uma teoria curricular que defende o argumento que o conhecimento é algo da ordem da produção contínua, em aberto, tal como apontam os estudos de Macedo (2012, 2013, 2015). Argumento que durante o processo de escolarização, a construção do conhecimento se vincula de forma direta com aspectos da dinâmica cultural das localidades, das demandas específicas que cada contexto apresenta como reivindicação científica, econômica, social e de outras naturezas.

A escola se constitui como um espaço de fluxos de discursos científicos, políticos e tantos outros. Ao nível das políticas curriculares mais recentes, com destaque a BNCC, o que se observa é uma busca por estrangulamento de determinados espaços – sobretudo, os vinculados às demandas não diretamente ligadas ao um discurso científico mais objetivo e universal.

Macedo (2012) entende que neste contexto há uma tendência de hipertrofia do conteúdo em detrimento de um esvaziamento da discussão acerca do conhecimento e da produção do conhecimento. As políticas curriculares vêm se desenhando e se articulando com outras políticas (avaliações externas, produção de material didático e políticas de remuneração variada pautadas na meritocracia, por exemplo) e desta forma, o que se observa é o estabelecimento de um discurso marcado pelo *conteudismo* passível de transposição subjugando outros elementos importantes no processo de construção do conhecimento.

A BNCC enquanto nomeação de um discurso político que busca forjar sentidos de identidade nacional, também entra na órbita da busca por ofertar um conhecimento messiânico e via equidade, supostamente ser promotor de uma ação democrática. Desta forma, um dos

focos principais sobre o qual a política BNCC se lança, é o conhecimento, transfigurado semanticamente enquanto conteúdo. Sobre esta preocupação acerca de uma dada perspectiva de conhecimento, consta no documento (BRASIL, 2018, p.13):

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.

A impossibilidade de fechamento acerca do que é e de como se constrói o conhecimento é algo caro a esta pesquisa enquanto um elemento de inflexão na política em análise. O desconforto em pensar em um conhecimento totalitário pré-concebido também tem ressonância no que sugere Lopes e Rodrigues (2017) que, em diálogo com Laclau (2011), argumentam que a delimitação não só de percursos, mas, sobretudo, dos objetivos de uma Base Nacional e Comum é algo fadado ao fracasso.

A ideia de fracasso nesse contexto de nenhuma forma se relaciona com a ideia de que a BNCC faliu enquanto discurso. Ao contrário, entendo que a política em análise se desenvolve de forma bastante pujante no âmbito tanto da normatividade quanto em sua capilaridade. Esta ideia, portanto, não se constitui como algo relacionado ao insucesso da política, mas sim como angústia de não alcance da plenitude.

O fracasso neste sentido se configura como potência e muito se afasta de uma ideia de finitude. Assumir a ideia de fracasso como o proposto, entendê-lo como potência, significa atentar-me às novas lutas e processos de rearticulações hegemônicas. O paradoxo da falência produtiva e o jogo político expresso nos deslizamentos e flutuações de significantes se tornam elementos que se articulam com a produção discursiva na BNCC. Lopes e Rodrigues (2017, p.29) apontam para esta característica paradoxal argumentando:

Ao conceber a BNCC como um nome, buscamos demarcar, todavia, a compreensão derridiana de que um nome não comporta qualquer essência, mas unifica um sistema de predicados ou uma estrutura conceitual centrada em tal ou qual predicado (Derrida, 2001). Nestes termos, entendemos a nomeação BNCC (na predileção ao significante conhecimento) como entregue à instabilidade e a todo tipo de rearticulação hegemônica, o que, de saída, configura a base como algo que jamais será consolidado como um querer-dizer puro e simples. Se a articulação discursiva em nome da base gravita em torno da ideia de se assegurar o conhecimento comum a todos, a unidade requerida ao objeto (BNCC), por sua vez, nunca é mais que o efeito retroativo de se nomear a si mesmo, “a construção discursiva do objeto em si” (Laclau, 1985), que não tem que passar pela positividade de uma descrição. Não havendo fixação definitiva entre significante e significado, a ideia de base é falível conceitualmente

como tentativa de estabilização de alguma determinação (Beardsworth, 2008) na educação. Conhecimento pode ser lido como conhecimentos essenciais, conhecimentos relevantes, conteúdos, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, objetivos de aprendizagem, experiências etc. Pontuamos que nossa relação com o mundo é uma relação de representação na qual a nomeação, operando retroativamente, cria uma ilusão de unidade, pois apaga, ela mesma, seu próprio trabalho (Cunha, 2015). Se essa unidade requerida jamais se realiza em tudo o que se possa nomear, não se realiza a identidade que se pretende fixar.

Leio, portanto, um novo jogo de significação que se engendra com o discurso da BNCC. A tomada de sentido de conhecimento por conteúdo, agregada a idéia de equidade como estratégia de garantia democrática, culmina no argumento de aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem. Entendo ser importante pontuar um argumento de Costa (2018) em que o autor aponta que, “a sinonimização entre conteúdos disciplinares e conhecimentos também é projetada como uma marca dos argumentos em defesa da centralidade do conhecimento no currículo”

A discussão acerca do conteúdo torna-se, desta forma, uma das expressões do discurso curricular da equidade mais evidente. Neste sentido, o documento curricular traz a seguinte argumentação:

“Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si *a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC*, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.” (BRASIL, p.20 – *grifos meus*)

O discurso da equidade também ressoa na argumentação das “aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC” (BRASIL, 2018) e ante estas determinações os currículos devem ser estruturados e supostamente postos em prática. As aprendizagens essenciais se engendraram, na BNCC, aos discursos de disciplinas escolares, áreas de conhecimento e a uma dada perspectiva de conhecimento.

As propostas procedimentais e operacionais na BNCC buscaram se articular com outras políticas públicas, como por exemplo, a articulação com um Sistema Nacional de Ensino (SNE) que seria responsável pelo gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem entre os poderes municipal, estadual, federal e distrital. Como forma de observar este movimento, itero a discussão produzida na primeira Conferência Nacional da Educação, no ano de 2010 – 1º CONAE em que se propôs como eixo de referência de discussão, o tema: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Neste fórum foi problematizada a Portaria CNE/CP nº 10/2009, do conselho nacional de educação, que ressalta que um dos principais obstáculos para atingir as metas do Plano Nacional de Educação foi à ausência de normatização do Sistema Nacional de

Ensino e do regime de colaboração. Em destaque nesta discussão, as proposições para as políticas educacionais se apresentariam da seguinte forma:

“Analisa-se, neste sentido, uma das formas de colocar em prática o regime de colaboração, aqui denominado Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). Os ADEs, não obstante a forte característica intermunicipal, devem agregar a participação do Estado e União, incluindo ou não a participação de instituições privadas e não governamentais, tais como empresas e organizações diversas que assumem o objetivo comum de contribuir de forma transversal e articulada para o desenvolvimento da educação em determinado território que ultrapassa as lindes de um só Município, sem que haja para isso transferências de recursos públicos para tais instituições e organismos privados” (CNE/CEB - 09/2011, p. 4)

O sistema Nacional de Ensino promoveria a estabilidade necessária das políticas públicas da Educação e garantiria a possibilidade de implantação da BNCC com equidade em toda extensão territorial. O que argumenta nesta discussão acerca do processo político voltado à BNCC é que a flutuação dos significantes Base, Nacional e Comum mobiliza a ação dos atores sociais em rede. Com isso, a BNCC ao longo do seu processo de elaboração normativa, reiteradas vezes apresentou textualizações borrando as fronteiras semânticas entre os significantes democracia, igualdade e equidade, tomando metaforicamente uns termos pelos outros. Centra-se, portanto, neste movimento discursivo uma das principais vias de combater uma dada falta de qualidade.

Para além de problematizar o sentido de democracia o colocando sob suspeita em razão de sua metafórica relação com outros significantes – equidade e igualdade, por exemplo, importa colocar em suspeição também outras estratégias discursivas. A idéia de política promotora de um direito de aprendizagem é uma destas.

Na textualização do discurso curricular, a noção de aprendizagens essenciais circunscreve um conjunto de conteúdos validados em nível nacional. Ao se definir o que é essencial e encaminhar a produção de uma política pública que busca se valer de um discurso de equidade como algo da ordem do democrático, a normatividade de caráter básico, comum e nacional se forja nas seguintes bases:

A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional (BNCC, 2017, p. 11)

Não somente o deslizamento semântico entre equidade, igualdade e democracia, a arquitetura discursiva também se ancora na lógica do direito da aprendizagem como forma de, via normatividade, garantir o acesso e o desenvolvimento de uma política educacional

específica em nível nacional. Concordando com Macedo (2015b), a formulação discursiva de direitos e objetivos de aprendizagem norteia a produção da BNCC em grande medida.

Ainda em concordância com Macedo (2015b), entendo que há uma aposta no argumento de direito de aprendizagem em borramento com a indicação de direito a educação, ou nos termos de Frangella (2016) o deslocamento do direito à educação como direito a aprendizagem endossa e fomenta a normatividade, no estabelecimento então do que se deve aprender por direito. Reiterando as sobreposições semânticas entre igualdade, equidade e democracia bem como o esvaziamento de uma concepção de conhecimento, o tomando em muitas oportunidades como conteúdo, o que esta política curricular buscou estabelecer foi à garantia de um direito a ensino circunscrito a um conjunto de conteúdos.

O que se enseja nesta dinâmica foi à aposta na normatividade como algo que pudesse garantir além do acesso a alguma substância homogênea, soluções padronizadas, em nível nacional para problemas ligados a educação. Entendo ser importante pensar neste formato o desconstruindo enquanto projeto democrático. Para isto, Macedo (2015b, p.896) aponta:

Um dos aspectos que chama a atenção é que tais direitos são direitos do indivíduo, ao mesmo tempo em que são postulados como de todos e para todos. São, portanto, direitos individuais e universais, apresentados como a única forma de garantir a vida democrática. Meu argumento aqui é que tal entendimento é efeito de um discurso político particular, no qual a igualdade se alicerça numa semelhança abstrata capaz de garanti-la. Trata-se de uma igualdade formal dos indivíduos perante a lei que, embora apresentada como a única forma de produzir sentidos para a política, refere-se a uma formulação derivada do republicanismo francês que vem sendo posta em cheque pela emergência dos movimentos que reivindicam o reconhecimento da diferença.

A tomada deste formato proposto pela BNCC como uma assertiva democrática deflagrou um processo de circulação da textualização do discurso em diversos canais o que sob determinada ótica, buscou reforçar de outras formas o viés democrático ao discurso da BNCC.

A relação forjada pelo próprio governo federal ao longo dos últimos seis anos em torno da BNCC, a produção das três versões do documento e a aprovação de uma destas (BRASIL, 2017) em vigência para todo o ensino fundamental a partir do ano de 2019, não ocorreu em um suposto caminho linear. Se estabeleceu como uma política em que várias fronteiras institucionais foram borradas, de forma mais preponderante, as fronteiras entre o estatal, não estatal, público, privado e o civil.

Leio a BNCC, portanto, como uma política curricular que extrapola um viés ideológico e político ligados a determinados grupos. Trata-se de uma política de estado supartidária que embora se estabeleça como palco de lutas ideológicas (questões de

gênero, religião e racial, por exemplo) permanece forte, mesmo depois de viradas ideológicas dos grupos que ocupavam/ocupam o poder executivo federal.⁶

Trata-se de uma política que busca se assentar em múltiplos pilares. Entendo que esta busca por sustentação é o que mobiliza a produção de um documento curricular que se propõe a aglutinar variadas demandas através de um forte caráter normativo. Sejam elas derivadas da participação ativa e propositiva da iniciativa privada na produção da política, da tentativa de alinhamento do currículo com os objetivos traçados por organismos internacionais que produzem avaliações em larga escala, passando por anseios mais subjetivos e audaciosos como um projeto de desenvolvimento para a nação.

Este projeto de nação se articulado com outras demandas e ações se forja, sobretudo, na tentativa de atendimento de reivindicações de ordem econômica, uma agenda de busca por qualidade e nestes movimentos a normatividade se estabelece. Busca se reafirmar seja na leitura de uma política como desdobramento constitucional seja a partir de uma arquitetura política pautada em dualidades estado/sociedade civil e público/privado.

No entanto, pauto o texto desta pesquisa argumentando que a idéia de uma Base Nacional Comum do que quer que seja é um mote que repele qualquer intenção democrática. Ao mesmo tempo em que ensinar com equidade pode ser um argumento utilizado para fortalecer um direito constitucional, a homogeneização de processos pedagógicos incitado pela BNCC e a definição de forma inequívoca dos conteúdos se configura como um movimento que busca apagar a diferença.

Corroborando com a idéia de que uma base comum se configura como uma ação antidemocrática (LOPES, 2018; MACEDO 2015, RODRIGUES; 2018), entendo ser difícil imaginar que um projeto de normatização pretensamente nacional e comum dê conta das possibilidades e potencialidades de um Brasil marcado pela diferença cultural, econômica, ideológica e geográfica. Diante da impossibilidade de definição precisa e clara (termos constantes na BNCC) do que viria a ser nacional/comum é possível colocar sob suspeita o que se pretende com esta busca por padronização de processos, de conteúdos e de currículos em nível federal.

⁶ A política nomeada como base nacional comum curricular é iniciada como tal no ano de 2014 durante governo do partido dos trabalhadores – PT. Trata-se de um grupo político à esquerda com um dado tratamento a respeito de questões de gênero, raça e minorias de uma forma geral – uma abordagem tida como progressista no cenário brasileiro. A partir de 2016, com o Impeachment da presidente Dilma Rousseff, outros grupos políticos chegaram ao poder, movimentos conservadores, em destaque um enunciado como escola sem partido passam a ter mais espaço e possibilidades no jogo de poder e com isso, uma agenda conservadora se engendra com a BNCC e desta forma questões vinculadas a grupos minoritários e comportamentos tidos como diferentes perdem espaço na política curricular, no entanto, a BNCC permanece com força discursiva e nos investimentos.

Pensando nestas reflexões, na próxima seção buscarei pensar em diálogo com autores ligados a teoria e o pensamento curricular em como a BNCC se constituiu enquanto política curricular. Para isso, interrogo de qual currículo estamos falando buscando pontuar os principais princípios de organização curricular que encaminham a política para um viés centralizador.

1.2 Uma leitura para a BNCC: de qual currículo falamos?

A Base Nacional Comum Curricular se constitui como uma política que se relaciona com outras temporalidades, como um catalisador de normas e também com princípios e concepções curriculares específicas. De forma geral, o que pretendo ao destacar estas feições do discurso curricular é assumir a BNCC como uma estrutura discursiva, o que implica em “pensar num conjunto de sentidos hegemônicos sedimentados que constituem uma determinada ordem.” (MENDONÇA, 2012, p.214).

A forma como analiso a BNCC se relaciona com a idéia de contingencialidade que Laclau (2011) propõe como sendo algo inerente da política que em certa medida se articula com o que Derrida (1994) nomeia como rastro, como uma possibilidade de dizer algo sobre em determinado momento.

Neste movimento, busco problematizar a BNCC tensionando este discurso com estudos do campo do currículo, sobretudo, os de Macedo (2013, 2015, 2019) destacando alguns pontos de inflexão que o discurso da Base Nacional Comum Curricular propõe, sobretudo, os que encaminham esta política para uma lógica de centralização e padronização de práticas.

A política da BNCC, ao buscar aderir a proposições centralizadoras, acaba provocando outros efeitos também nas propostas disciplinares e na mobilização da comunidade disciplinar para com a política. Para organizar uma cadeia argumentativa nesta direção, proponho problematizar dois movimentos importantes presentes na BNCC.

O primeiro diz respeito ao destaque conferido a uma dada idéia de competência presente na BNCC a qual se estabelece como um dos principais motes de organização do currículo. Assumir esta argumentação implica em lidar com outras questões que se atravessam no discurso curricular em análise tais como; conhecimento, conteúdo, performance e a escola propriamente dita.

O segundo ponto a destacar é discutir como um discurso curricular marcado pela busca da competência se vale disto como estratégia de centralização. Pretendo, levantando estas

questões, problematizar a cadeia competência-homogeneidade-centralização entendendo-a como algo que constitui um discurso curricular e mobiliza determinadas estratégias.

Para tanto, chamo a atenção para um argumento muito presente no processo discursivo que culminou na textualização do documento: uma suposta demanda pelo desenvolvimento de competências. Sobre este eixo discursivo, a versão homologada da BNCC (BRASIL, 2017, p.8, grifos meus), traz a seguinte proposta:

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. Na BNCC, *competência é definida como a mobilização de conhecimentos* (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. *Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade*, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)

Definida como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) entendo que seja relevante discutir o que se pretende definir através dos significantes competência e conhecimento. Como forma de articulação com autores pós-estruturais do campo do currículo, proponho desestabilizar o significante competência de sua plenitude tal como almejada na BNCC. Para pensar em tal movimento, Macedo (2019, p.49), argumenta:

Ao optar por usar o conceito de competência como articulador da BNCC, o MEC/CNE se refere “a OCDE extensivamente como fonte de conhecimento, visando tanto à validação quanto à legitimação” (MAUSETHAGEN, 2013:165) de suas políticas, como ocorre em diversos outros países. A definição de competência da BNCC, reproduzida no material destinado aos docentes (nas páginas do MEC e do Movimento pela Base), guarda aproximações com as propostas da Organização: “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício pleno na cidadania e do mundo do trabalho”

Vale, portanto, destacar a definição de competência proposta pela BNCC (BRASIL, 2017) como “mobilização de conhecimento (conteúdo e procedimentos)” como algo que busca significar o conhecimento, como algo vinculado a um processo de coisificação, o conhecimento como algo que se transpõe e não como algo a ser construído.

Esta percepção de conhecimento não se inaugura com a BNCC, e atravessa boa parte dos documentos curriculares produzidos no Brasil nas últimas duas décadas (MACEDO, 2013). Sobre esta questão, Macedo (2013, p.727), aponta:

[...] uma parte considerável dessa teoria toma o conhecimento como categoria central – não o conhecimento como prática de significação, mas como coisa, como produto sócio-histórico que, uma vez selecionado, passa a fazer parte do currículo. Esse

movimento tem implicações para a própria definição de educação escolar que acaba subsumida à ideia de ensino.

Subsumir a ideia de educação ao ensino, tal como se apresenta como tendência de deslizamento (MACEDO, 2013) direciona a uma forma de concepção do currículo centrada no pragmatismo do conteudismo. Este direcionamento, reiteradas vezes assumido ao longo do discurso curricular, também chama a atenção para a negligência da política em análise em relação ao que Lopes e Macedo (2011, p.33) argumentam como um elemento excluído dos currículos – “o que acontece nas escolas”.

Neste sentido, os estudos de Elizabeth Macedo (2013) se mostram como uma potente reflexão para questionar uma idéia fixada para competências e conhecimento. Um dos argumentos propostos pela autora que mais me interessa se desenvolve em torno de uma idéia de conhecimento.

Concordando com Macedo (2013), entendo que se torna mais recorrente nas produções curriculares contemporâneas uma predominância do ensino, um vínculo mais direto e hipertrofiado no conteúdo como fator determinante para o ensino-aprendizagem. Macedo (2013), diante destas inflexões argumenta:

[...] ganha ainda mais relevância, mas, mesmo assim, como afirma Bloom (1972), “a importância primordial [na taxionomia dos objetivos educacionais] foi atribuída às dimensões educacionais” (p. 5), em detrimento das dimensões lógicas (ligadas ao conhecimento) e psicológicas. (2013)

A hipertrofia do ensino e a valorização de elementos mais objetivos desta pauta como os conteúdos destacam um suposto papel da escola nesta dinâmica. Macedo (2013) refletindo diante deste desenho de política curricular baseado em determinadas expectativas para as escolas pontua que neste contexto “a escola tem um compromisso primordial com a transmissão/recriação do conhecimento, que se vincula a um projeto social mais amplo, mas apenas como ferramenta.” (2013, p.737).

A autora, ao chamar a atenção para o papel da escola em “transmitir e recriar” determinados conhecimentos indica que as produções curriculares nesta formatação acabam apagando o papel da escola enquanto um lugar de possibilidades de construção de conhecimento. Desta dinâmica, o que focalizo como algo importante é o que se apaga assumindo a forma (conteúdo) de maneira mais destacada em detrimento do processo (construção do conhecimento).

O que Macedo (2013; 2015) vem buscando argumentar é que o deslizamento de sentidos entre conhecimento/conteúdo e educação/ensino forjam sentidos e estratégias na produção dos documentos curriculares. A sobreposição da forma em detrimento da substância se configura

como o que mais de fortalece enquanto prescrição normativa. Como efeito desta busca por estancamento de um discurso político calcado no ensino e no conteúdo, os princípios de organização curricular são determinados.

No âmbito da BNCC, o destaque a elementos vinculados a atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017) organiza em torno de si boa parte do discurso curricular que dissemina produções de sentidos inúmeras. No âmbito da BNCC a assunção de uma específica definição de competências aparece reiteradas vezes, valendo destacar os seguintes elementos:

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 (BRASIL, 2017, p. 13. Artigos 32 e 35).

Mais adiante no documento, como já trazido anteriormente, esta proposta discursiva segue:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara de 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, 2017, p.13)

Destacar a redução da ideia de competências à apreensão de conteúdos e atitudes comportamentais (proposta definida na BNCC) culmina na assunção de uma concepção de conhecimento subjulgada ao ensino e a transposição de conteúdos. Ao avançar para o movimento/tensionamento entre educação e ensino, destaco o significativo competência como um ponto de inflexão na política curricular da BNCC. Uma organização dupla⁷ que, de forma mais pragmática, organiza procedimentos e conteúdos propostos e, de forma mais subjetiva, organiza um discurso curricular.

⁷ O que assumo como duplo neste texto é o que Bhabha (2014, p. 112) em o local da cultura enuncia como: “A figura do duplo - para a qual me dirijo agora - não pode ser contida no interior do signo analógico da semelhança; como disse Barthes, isto fez com que se desenvolvesse sua dimensão totêmica, vertical, justamente porque “o que lhe interessa no signo é o significado: o significante é sempre um elemento determinado”. Para o discurso pós-estruturalista, a prioridade (e o jogo) do significante revela o espaço da duplicação (e não da profundidade), que é o próprio princípio articulador do discurso. É através daquele espaço da enunciação que os problemas do sentido e do ser penetram nos discursos do pós-estruturalismo como problemática da sujeição e da identificação.” Para maior aprofundamento ler O local da Cultura – Interrogando a identidade – Capítulo 2.

A apropriação entre determinadas significações orbitantes em torno de uma ideia de competências e as políticas curriculares não é algo recentemente inaugurado. Dias (2003, p.5) aponta que esta aproximação se desenvolve desde:

Podemos registrar na história do currículo o uso desse conceito nos anos 1920 com os teóricos da eficiência social (BOBBITT e CHARTERS), que já se utilizavam dele para a formação profissional na qual se pretendia atribuir finalidades mais funcionais e utilitárias para o futuro exercício profissional (LOPES, 2001; MACEDO, 2002). Nesses modelos curriculares da eficiência social, buscavam associar as disciplinas acadêmicas tradicionais de diversos campos do conhecimento com estratégias que visavam desenvolver no estudante a capacidade de resolver problemas ligados ao dia-a-dia.

Os argumentos Rosanne Dias (2003) e Elizabeth Macedo (2015) se colocados frente à proposta de definição de competência presente no documento homologado da BNCC permite a problematização da política curricular hipertrofiada por um apelo a um ensino tecnicista. Tal como aponta Dias (2003), busca-se embutir no processo de significação do nome competência a finalidade de desenvolvimento de funcionalidades e de comportamentos subjogados ao mundo do trabalho.

Macedo (2013) argumenta que não só a BNCC, mas documentos curriculares pretéritos a BNCC são permeados pela organização de componentes a partir da noção de competências e que estas propostas tendem a assumir que o “ensino é a atribuição primordial da escola.” (MACEDO, 2013). Neste sentido, penso ser produtivo pensar nas competências como uma busca por estancamento hegemônico. Esta busca se organiza em uma cadeia de significações em que se protagoniza as idéias de conteúdo, comportamentos e operacionalidades em detrimento de uma tentativa de apagamento de uma concepção de educação centrada no conhecimento construído enquanto processo com carga subjetiva.

De forma objetiva, reitero minha intenção em não contrapor idéias dicotomizando conteúdo *versus* conhecimento, ensino *versus* educação. Entendo ser relevante refletir sobre o fortalecimento de uma cadeia discursiva nas dinâmicas dos movimentos de significação, atentando para a política como prática de produção de sentidos. Desdobra-se deste argumento a interpretação de que uma dada ideia de competência torna-se princípio de organização curricular bem como a educação como algo vinculado a performance.

Esta tomada é um argumento construído por Macedo (2015, p.897) em que a autora, atentando para a impossibilidade de alcance de plenitude de qualquer discurso político, sinaliza que esta normatividade, entre outras coisas, defende que o “eficientismo contemporâneo acaba por produzir uma listagem de comportamentos (objetivos ou competências) que expressam um saber fazer operacional.”

A articulação de um discurso curricular fortemente aderente a ideia de competências operacionais chama a atenção de Macedo (2015) na medida em que busca priorizar a tentativa de homogeneizar a performance dos indivíduos a uma suposta prática tanto no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem em si, quanto a gestão dos espaços escolares. Sobre esta discussão, Macedo (2015, p.899) argumenta que já na primeira versão da BNCC, havia a seguinte articulação:

[...] não me parece irrelevante observar o quanto o documento articula demandas por performance, visíveis em sua definição – “importante instrumento de gestão” que vai “[...] deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar [...]” –, assim como em sua estrutura. Esta é composta por “princípios orientadores da BNC” (p. 8), em que são listados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, seguidos por um “documento preliminar à BNC”, cujo subtítulo é “princípios, formas de organização e conteúdo” (p. 13).

Mais adiante, Macedo (2015, p.899) conclui que “A concepção de currículo, apresentada em pouco mais de três páginas não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno”.

Os argumentos de Macedo (2013, 2015) trazidos para esta pesquisa se dispõem como forma de problematizar a política da BNCC, sob a égide da competência como princípio de organização curricular.

A tomada de princípios gerais (competências, habilidades, conteúdo e ensino), pretensamente organizados em uma base comum e ancorados na força da normatividade busca forjar uma arquitetura política pautada na busca por controle de ações por meio da política curricular. Interpreto que esta busca por tomada de controle pelos agentes políticos de maior alcance normativo se relaciona com diferentes demandas, seja com o emanar de um modelo político neoliberal pós-1990 ou pela busca de preenchimento de uma falta de qualidade.

As esferas políticas de maiores possibilidades (nacional, por exemplo) não só no contexto brasileiro como em diversos outros países, tal como aponta Macedo (2019), assumiram um discurso de busca por qualidade a partir de produções curriculares centralizadas.

No caso do cenário brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1995), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013) programas de formação continuada como o caso do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012) e em foco nesta pesquisa a BNCC (BRASIL, 2017) são exemplos de políticas que se desenvolveram em muitos casos em diferentes *espaçotempos*, no entanto, evocam de diversas formas um encaminhamento no discurso curricular com características centralizadoras. Sobre esta tendência de centralização curricular que se espalha de forma contumaz na

contemporaneidade, sobretudo, a partir da década de 1990, Frangella e Macedo (2016, p.4) argumentam:

A discussão atual de uma base comum em nível nacional para o currículo mobiliza toda essa história, deslocando-a no tempo e no espaço – ou hibridizando esses e outros discursos, o que dá no mesmo – para produzir argumentos em defesa ou contra a centralização curricular. Por outro lado, no mundo conectado em que vivemos, também marcado por estratégias globais de (impossível) controle das formas de representação, as experiências internacionais marcam inexoravelmente o nosso debate. Não é apenas no Brasil que o desejo de controle nacional dos currículos vem se manifestando. Desde os anos de 1990, com o que criticávamos à época como políticas neoliberais, os governos aprimoraram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos, justificando-o por supostos baixo nível da educação e formação deficiente de professores. Ainda, por exemplo, que no Brasil se tenham produzido, nos últimos anos, inúmeras intervenções na interiorização das universidades e na melhoria da qualificação de professores, o discurso da falta de qualidade segue justificando as políticas.

O que chama a atenção no desenho das políticas curriculares que buscam um alinhamento a uma produção curricular centralizada são os elementos que se forjam como princípios curriculares, os levantados nesta seção foram os que se engendram de forma mais próxima a intencionalidade de promoção de competências. Neste momento da discussão busco em um diálogo mais profundo com Macedo (2013, 2015, 2019) bem como com outros autores do campo do currículo apontar que para além da assunção de uma dada ideia de competência como princípio de organização curricular, o encaminhamento de uma produção curricular que busca a centralização se apresenta como uma tendência em si.

Os argumentos de Macedo e Frangella (2016) apontam que a busca por um alcance de qualidade na educação, ou nos termos de Laclau (2011), do preenchimento de uma falta, mobilizaram em nível internacional políticas curriculares que se forjaram em uma arquitetura centralizada.

A centralização curricular, portanto, se estabelece como outro princípio de organização dos currículos. Em outros trabalhos (RODRIGUES, 2015, 2016, 2017) busquei argumentar que o fortalecimento do caráter centralizador dos currículos em muitos casos se configura como violência sobre o cotidiano escolar na medida em que mobiliza demandas que buscam impor um impossível cumprimento pleno das propostas curriculares produzidas externamente às escolas. Neste sentido, apontei anteriormente (RODRIGUES, 2016) que as avaliações externas, as políticas de remunerações variadas vinculadas dentre outros critérios a performance dos alunos nestas avaliações, bem como a produção de materiais didáticos em larga escala encontraram um espaço de organização nos currículos centralizados.

O que chama atenção para esta pesquisa e que a partir de agora será reforçado como central no debate em nível teórico e empírico é uma das feições políticas nas quais discursos

pautados por estratégias universais se estabelecem no campo das políticas curriculares. Atento para os mecanismos políticos que buscam mobilizar práticas pedagógicas de forma centralizada e que acabam encaminhando e constituição de um discurso curricular nacional.

Mobilizado a partir deste argumento, no próximo capítulo concentro a análise nos processos de constituição de um discurso identitário supostamente centrado em um ideário de nação/nacional. Para isto, reitero o diálogo com autores pós-estruturais da especificidade do campo do currículo e de outros campos de estudo para problematizar estes movimentos de busca por estancamentos identitários de forma geral e no âmbito da BNCC.

Em face destes objetivos, para as próximas seções busco discutir o nacional em sua relação entre esferas universais e particulares, na sua impossibilidade de plenitude de fechamento discursivo bem como interpretar um ideário de nação como sendo algo também da ordem do mimético. A intencionalidade em encampar esta problemática não será restrita ao âmbito teórico de forma isolada. A discussão que segue será também parte da análise do objeto – a BNCC - que ao se produzir nesta feição produz sentidos também na Geografia.

2 NAÇÃO... NACIONAL... DISCURSOS EM SUSPEIÇÃO

“O efeito da mímica é a camuflagem”

Jaques Lacan

Iniciar um debate acerca da ideia de nação ou nacional em qualquer campo teórico implica em desafios epistemológicos não dimensionáveis. Do lugar de fala, passando por questões ideológicas, de alteridade, políticas e culturais, o que pode se pretender ao assumir um discurso em torno do significante Nação ou Nacional?

Sem o anseio de responder tal pergunta, pensar neste tipo de indagação torna-se pertinente na medida em que a tentativa de estancar um significado de nação, em uma afirmação na política, é algo carregado de volatilidade. Portanto, torna-se algo fadado ao fracasso se o que se intenciona é a plenitude, e, ao mesmo tempo, mobiliza novas lutas.

Interessa-me, nesta tese, olhar para o processo político, o deslocando da busca por estancamento de sentidos em torno de uma ideia de nação atentando para a percepção da volatilidade deste processo, como indica Laclau (2011).

Nesta seção, minha intenção é problematizar, a partir de aportes teóricos pós-estruturais, como um ideário de nação é algo que ao mesmo tempo é força discursiva e ilusão de plenitude e que se dissolve na imaterialidade de um “*espaçotempo* disjuntivo” (Bhabha, 2014). Para desenvolver uma argumentação nesta direção busco, nas ideias de angústia e *différance* de Bhabha (2014) e Derrida (2005), respectivamente, o início de uma problematização acerca do eixo nação – nacional.

Derrida (1995), ao discutir o nome e o ato de nomear, pontua que estes processos se estabelecem e ocorrem em um movimento discursivo paradoxal. O nome, para Derrida (1995), é algo que busca estabelecer uma referência, ao mesmo tempo em que se configura como um vazio.

Segundo Costa (2018. p.25), o “nome, apesar do movimento em busca por referência à verdade, nada mais é do que a possibilidade de ser exemplo de outra coisa, pois não revela essência alguma a quem recebe ou dá”. Tomando a questão do nome e da nomeação nestes termos, argumento que a necessidade de nomear algo (tudo), por mais que seja ação que conduza ao vazio, indica a angústia pela definição, pela demarcação referencial, pela precisão e por uma segurança das significações.

Se a angústia da nomeação oscila em um espaço constituído por desejo e impossibilidade de plenitude, qualquer nomeação ou nome pode ser facilmente substituído por

outros nomes. Isto ocorre uma vez que, tal como aponta Costa (2018, p.143) em diálogo com Derrida, “a *différance* é aquilo que adultera a menção – o nome”.

Pensar desta forma significa assumir que a nação ou o nacional são nomeações que, no máximo, podem dar conta de frágeis menções, um desespero por referência. Sendo assim, a menção a algo interpretado como nacional não garante acesso a um corpus de sentidos homogêneo. Desta forma, entendo, de maneira inicial, que um discurso nacional se configura como um movimento repellido entre a coisa e o nome ou, nos termos de Derrida (2005), um desejo que não pode deixar de ser tentado a crer.

Assumindo esta perspectiva, direciono meu olhar para a nação como algo sem fundamento reiterando-a como um nome que sofre contínuos processos de significação, que se busca forjar em uma angustiante referência e equivalência entre espaço e sociedade. Trata-se, no entanto, de um sistema sem essencialismos que busca conectar discursos como raça, etnia, ideologia, cultura e espaço, como em uma afirmação equivalencial, buscando uma ilusória homogeneidade em relação a algo exterior que se configura como ameaça.

Desta forma, entendo que só faz sentido falar em nação/nacional/identidade nacional se estes nomes forem problematizados a partir de uma lógica de tempo duplo – disjuntivo. Assumo uma leitura sobre nação e nacional entendendo-os como discursos ambivalentes, constituídos a partir da lógica da diferença (*différance*). A impureza, que marca a dinâmica da diferença, faz do discurso da nação algo simbólico, que só ganha sentido se assumido o tempo como algo duplo (presente e passado). Sendo assim, um discurso nacional se constitui como uma narrativa impura e comprometida do passado que, de forma contingencial, busca se conectar com o tempo presente e com o espaço.

Como forma de encaminhar uma argumentação problematizando a relação sociedade – identidade – história – território, o que comumente conflui para um discurso “nacional”, me parece produtivo dialogar com Edward Said (1990) que, embora se articule com uma perspectiva teórica crítico-humanista, ao colocar o debate sobre nação em um espectro de instabilidade de significações, permite uma abertura para a discussão da questão.

Edward Said, autor palestino radicado nos Estados Unidos investiu parte de seus esforços e suas preocupações teóricas nos processos hegemônicos que acabam por constituir discursos e ideários de civilizações. Para Said (2005, p.69):

Nenhuma cultura ou civilização existe isolada das outras, nenhuma entende estes conceitos de individualidade e de iluminismo como sendo completamente exclusiva. E nenhuma existe sem os atributos humanos fundamentais que são a comunidade, o amor, a valorização da vida e de todo o resto.

Estes processos constitutivos posicionam o debate em torno de um ideário nacional como pauta central de uma agenda. Said (2005, p.176) adverte que uma consciência nacional pode representar um risco se “despreparada ou desvirtuada”, mesmo após lutas e movimentos por independência (contra dominação), e o estabelecimento de novas nações – ilusões.

Na condição de palestino, Said desenvolve problematizações em torno das disputas por significação mobilizadas a partir de uma agenda nacional, assumindo também uma militância em relação aos estereótipos e preconceitos contra a civilização árabe-muçulmana que, segundo o autor, é vinculada à ignorância ocidental sobre esta cultura, sobre suas contribuições.

Um dos argumentos que o autor traz ao longo de suas obras é que a identificação de uma nação ou de uma nacionalidade é algo marcado por construções de estereótipos. Said na condição de palestino mobiliza minha atenção pela sua própria situação em relação a um discurso nacional e a um ideário estável de nação. A atenção para os estereótipos que é chamada pelo autor em paralelo com a situação de status geopolítico que a Palestina possui, se vincula a discussão em pauta.

Atualmente, o que é possível ser referenciado como Palestina são dispersos pedaços de terras nas bordas de Israel, tal como indica Hobsbawm (2013). No entanto, existem outras formas de referências para o significante “Palestina”, que se configuram como narrativas nacionais e que permitem a elucubração em torno das idéias de Povo, Identidade, Nacionalidade, Cultura, Raça e Etnia, por exemplo. Pensando nestas questões, entendo ser possível colocar em suspeição que um discurso nacional, para se constituir, necessariamente, precisa de um reconhecimento *espaçotemporal* dos outros – de um exterior.

A própria nacionalidade desterritorializada do autor – palestino – já abre um leque de problematizações. Como um indivíduo se percebe e é percebido como parte de uma nação Palestina, sendo que esta nação simplesmente não existe formalmente (reconhecimento externo) sob a égide espacial/territorial/política? Como, portanto, ser percebido como algo demandado por luta – um discurso constituído – ao mesmo tempo ter suas identificações nacionais desvencilhadas de um reconhecimento territorial formalizado? Sobre estes processos, Said (1990, p. 55-56) argumenta:

Tão profundamente forjado quanto essa monstruosa cadeia de comando, tão fortemente manejado quanto o "funcionamento harmônico" de Cromer, o orientalismo pode também expressar a força do Ocidente e a fraqueza do Oriente - tal como é vista pelo Ocidente. Essa força e essa fraqueza são tão intrínsecas ao orientalismo quanto a qualquer visão que divida o mundo em grandes partes gerais, entidades que coexistam em um estado de tensão produzido pelo que se acredita ser urna diferença radical.

Said (1990) busca discutir o sentido de dividir o mundo em Geografias culturais diferentes e a consequente ação de territorializar pessoas em um espaço dividido por ações e atos de poder. Há de se considerar que o autor, embora desenvolva boa parte de sua produção nos Estados Unidos – uma potência discursiva: Ocidente, globalização, democracia e ideário de nação –, se identifica como partícipe de uma nação sem território – sem demarcação espacial de um nacional.

No caso específico da obra “Orientalismo: O oriente como invenção do ocidente”, Said (2005) entende que as relações internacionais são marcadas por tensões, conflitos e processos de dominação. O desenvolvimento de relações assimétricas entre indivíduos que se reconhecem e são reconhecidos como parte/quase donos de um pedaço do planeta são potentes para o preenchimento de sentidos acerca de um ideário nacional. Evidentemente, estes processos cartográficos de construção de espaços físicos e humanos não são apenas resultantes de dinâmicas de dominação, preconceitos e tentativas de fixação de sentidos estanques.

De maneira mais sofisticada, as dinâmicas de busca por dominação cultural também forjam constrangedores estereótipos acerca das ilustrações nacionais. A visão de um indivíduo estadunidense em relação ao “mundo árabe” é um exemplo desta lógica de demarcação binária nós-eles (descritos no invólucro da nação), que Said (1990, p.56) também coloca sob suspeição ao dizer que:

Outra ilustração se encaixa elegantemente - demais, talvez - na análise de Kissinger. Em seu número de fevereiro de 1972, o *American Journal of Psychiatry* publicou um ensaio de Harold W. Glidden, que é identificado como um membro aposentado do Bureau de Informação e Pesquisa do Departamento de Estado norte-americano; o título do ensaio (“O mundo árabe”), o seu tom e o seu conteúdo revelam uma inclinação mental orientalista altamente característica. Assim, para escrever o seu retrato psicológico em quatro páginas de duas colunas de mais de 100 milhões de pessoas e cobrindo mais de 1300 anos de história, Glidden cita exatamente quatro fontes para as suas opiniões: um livro recente sobre Trípoli, um número do jornal egípcio *Al-Ahram*, o periódico *Oriente Moderno* e um livro de Majid Khadduri, um conhecido orientalista. Quanto ao artigo, tem a intenção de revelar “o funcionamento interno do comportamento árabe”, que do nosso ponto de vista é “aberrante”, mas para eles é “normal”.

O que Said busca argumentar, e que interessa de forma preponderante nesta pesquisa, é que um ideário nacional possui uma dimensão de estratégia de poder e necessidade de organizar materialmente o mundo. Nos termos de Said (1991), há uma Geografia imaginativa com representações. Colocar sob suspeição as idéias de leste x oeste, norte x sul, não no sentido cartográfico, mas no âmbito do desequilíbrio econômico, da dominação cultural e de assimetria do poder, são valências importantes no debate. O reconhecimento de um ao outro em um cíclico *vis a vis* não se esgota na subjetividade do olhar individual. Estes processos apontados por

Edward Said (1990) ao mesmo tempo em que possuem uma forte carga geopolítica, são ilustrações de conjunturas.

Said ao discutir as nuances do reconhecimento de um externo nacional diferente de um interno, através de uma lógica de simples exclusão e dicotomia, aponta uma série de desconfortos. Do incômodo com a ideia reducionista que se constrói à agressiva imagem do Oriente forjada pelo Ocidente, bem como os limites da solidariedade de autores ocidentais – Marx, sobretudo - que dentre outros, se dedica a leitura de um mundo marcado substancialmente por uma leitura ocidentalizada. Sobre este movimento, Said (1990, p.163) aponta:

Que Marx ainda tenha sido capaz de experimentar alguma solidariedade, de identificar-se pelo menos um pouco com a pobre Ásia, sugere que alguma coisa aconteceu antes que os rótulos assumissem o controle, antes que ele fosse remetido para Goethe como uma fonte de sabedoria sobre o Oriente. É como se a mente individual (no caso, a de Marx) pudesse encontrar uma individualidade pré-coletiva, pré-oficial, na Ásia - encontrá-la e ceder as pressões que ela exerce sobre as emoções, as sensações, sentidos - apenas para renunciar a ela quando confrontada com um censor mais formidável no próprio vocabulário que se via obrigada a empregar.

A leitura de Said – palestino radicado nos EUA, discutindo a *cosmovisão* ocidental sobre o oriente, especificamente o mundo Árabe - destaca que a demarcação das diferentes lexicografias nacionais ou das Geografias das nações são elaboradas e construídas em processos que se articulam com a violência de um discurso colonial bem como a subjetividade das percepções individuais.

Tomando atenção para estas diversas lexicografias e Geografias vinculadas aos discursos nacionais, procuro perceber “a nação” como algo a ser contestado; uma invenção/narração? Os termos desta inflexão de forma alguma significam uma intenção de negligenciar a força e a potência que um discurso tido como nacional possui. Assumir a perspectiva que uma nação/identidade nacional são retóricas constrangidas pela diferença e marcadas pela angústia, neste trabalho significa interpretar que o movimento de nomear algo como nacional, de forjar-se como uma luta de preenchimento discursivo em torno de um ideário de nação buscando a fixação de uma identidade são dínamos da política.

A articulação desta discussão no âmbito teórico com o objeto de pesquisa ocorre em razão de uma preocupação presente de forma muito contundente ao longo do processo político com no qual a BNCC se estabeleceu. Desde o início dos debates públicos, ainda no ano de 2014 (BRASIL, 2017) até a textualização do documento referente ao ensino fundamental, foi evocado de diferentes formas uma ideia de nação e nacional como marco referencial e estratégia política de valor democrático. Sobre este formato, consta no documento homologado a seguinte passagem em sua parte introdutória:

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

Reiterando as 425 vezes que o significante “nacional” aparece ao longo de todo o documento homologado, o trecho supracitado, destacado do segundo parágrafo da parte de introdução do documento, busca estabelecer uma relação entre referência, alinhamento e desenvolvimento pleno da educação em nível nacional.

Esta arquitetura que se pretende estabelecer no discurso “nacional” presente na textualização da BNCC se vincula diretamente a uma ideia de nacional como algo universal, a transmutação da ideia de comum como único. A retórica repetição de soluções homogêneas em nível nacional é algo que em vários momentos no documento é reiterado. No quadro abaixo busquei destacar os principais argumentos neste formato presentes no texto de introdução da BNCC.

Quadro 2 – O significante “Nacional” no texto de apresentação da BNCC⁸

Página 8	Referência nacional para a formulação dos currículos
Página 8	integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações,
Página 11	[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum [...] (<i>ênfase adicionada no documento</i>)
Página 11	estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local.
Página 12	Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil [...]
Página 12	Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem
Página 21	A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais.
Página 21	Por se constituir em uma política nacional , a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área

Fonte: Produzido pelo autor. Identificação da utilização do significante nacional no texto introdutório da BNCC (BRASIL, 2017)

Ao analisar de forma qualitativa o contexto discursivo em que o significante nacional se insere na textualização da BNCC o que reitero é que há uma premissa dupla acerca de algo “nacional”. A primeira destas se refere à possibilidade de que uma suposta esfera nacional seja

⁸ Foi excluído deste levantamento as aparições do significante nacional quando se trata apenas de enunciação de um nome de instituição, tal como o Conselho Nacional de Educação bem como a marca d'água que consta em todas as páginas do documento com o título Base Nacional Comum Curricular.

capaz de fechar um consenso. A partir disto, objetivos como a melhoria da educação ou a promoção do desenvolvimento de habilidades e competências buscam ser mobilizados em nível nacional. A ideia de “balizamento”, “referência”, “ação nacional”, “política nacional” presentes na introdução do documento, lançam mão de uma ideia de nacional como uma métrica encerrada e passiva de uma cartografia.

A outra dimensão que destaco para esta análise é a aproximação que se busca estabelecer no discurso político da BNCC entre uma política nacional e um desenho democrático. Esta segunda premissa, já discutida no capítulo anterior, estabelece uma relação direta entre democracia, homogeneidade e igualdade em que se considera estas ideias como pavimento de um percurso trilhado através dos mesmos processos formatados em uma métrica espaço-temporal. A relação entre igualdade e democracia na turbidez da dinâmica política dentro de uma perspectiva discursiva, torna-se um ponto de inflexão. Neste sentido, Mendonça (2014, p.122), aponta:

Nesse sentido, a presunção da igualdade entre os diferentes é o próprio efeito subversivo da democracia. Deixa de fazer sentido o estabelecimento de relações sociais fundadas em hierarquias naturais. Isso quer dizer que não existe uma ideia transcendental de universalidade, algo que é verdadeiro e aceito para além de todo e qualquer contexto sócio-político. Pelo contrário, o universal advém justamente do particular e, portanto, é parcialmente ocupado por alguma particularidade que alcançou uma posição estrutural hegemônica.

Em concordância com Laclau (2014), entendo que uma ideia de igualdade, qualquer que seja, é constituída a partir de acordos que dificilmente são colocados sob avaliação. Entendo ser relevante iterar tal como aponta Mendonça (2014, p. 133) que democracia não é presunção de igualdade, mas sim como “[...] para Laclau a instável articulação entre universalismo e particularismo –, necessariamente elas representam a insurgência de uma parte da sociedade contra ordens políticas estabelecidas.”

Retomar estes elementos neste momento da pesquisa torna-se importante na medida em que a partir destes refuto duas ideias, tanto a de que um discurso nacional é capaz de fechar um consenso, bem como a de que qualquer busca de padronização ao se lançar como estratégia política se estabelece como algo antidemocrático, necessariamente. Para além desta defesa, sob as lentes de uma teoria pós-estrutural as duas premissas apontadas se lançam ao fracasso da plenitude, uma vez que assumem a possibilidade de algo discursivamente enunciado como nacional possa dar conta de uma fixação universal.

Problematizar uma ideia de identidade nacional como tentativa de fechamento de uma métrica universal sob uma perspectiva discursiva, implica em desestabilizar a fixidez das estratégias políticas.

Desta forma, interrogar a nação como uma invenção/narração implica estreitar o diálogo com Homi Bhabha (2014). Interessa a reflexão sobre como um ideário de nação e uma suposta materialidade territorial orbitante em torno de um discurso nacional se configurou na modernidade. Sobre isto, Bhabha (2014, p.228) argumenta:

A nação preenche o vazio deixado pelo desenraizamento de comunidades e parentescos, transformando esta perda na linguagem da metáfora. A metáfora, como sugere a etimologia da palavra, transporta o significado da casa e de sentir-se em casa através de meia-passagem ou das estepes da Europa Central, através daquelas distâncias e diferenças culturais, que transpõem a comunidade imaginada do povo-nação.

Olhar para a nação, tal como indica Bhabha (2014), é percebê-la em primeiro lugar como uma narrativa. Quando o autor indiano indica que a idéia de nação se constitui de forma metafórica transfigurando a ideia de casa-comunidade – para a abstração do nacional ou, nos termos de Laclau (2011), no movimento retórico de deslocamento entre metonímia e metáfora, Bhabha (2014) chama atenção para um movimento discursivo de elaboração de uma retórica nacional.

A ideia de nação como narrativa é sustentada por Bhabha (2014, p.230) também pela consciência que o autor afirma ter em relação “a metaforicidade dos povos e das comunidades imaginárias”. Importa neste diálogo com Bhabha tirar o peso do historicismo como forma de dar conta de uma explicação linear e cartográfica às nações. Entendo que esta forma de abordar as questões referentes à nação é o que possibilita o entendimento não estanque sobre o que é um povo, um ente nacional e uma nação em si.

Amenizar a carga do historicismo não significa negá-lo. Considerar a dimensão cartesiana que um Estado-Nação possui é fundamental para entendermos o mundo atual. Eric Hobsbawn (2013) aponta características importantes deste caráter histórico e político que configura a nação como “um sistema classificatório que define as relações entre o Estado e seus membros e estes entre si, o nacionalismo é a utilização do símbolo ‘nação’ para a realização de um projeto político que o fundamenta” (2000, p. 272).

Sem desconsiderar a dimensão histórica do processo discursivo de nação ou nacional, Bhabha (2014) argumenta que a historicidade quando tomada como eixo de análise em relação à constituição de um discurso nacional se volta para a “equivalência linear entre o evento e a ideia” (2014, p, 229). No entanto, esta análise dimensional não esgota o debate. Bhabha (2014, p.229) argumenta que:

[...] a força narrativa e psicológica que a nacionalidade apresenta na produção cultural e na projeção da política é o efeito da ambivalência da “nação” como estratégia narrativa. Como aparato de poder simbólico, isto produz um deslizamento contínuo

de categorias, como sexualidade, afiliação de classe, paranóia territorial ou “diferença cultural” no ato de escrever a nação.

A proposta analítica deflagrada por Bhabha em assumir a nação também como narrativa se relaciona com um ponto que o próprio autor chama a atenção na obra de Said. Para Bhabha, em concordância com Said, a questão da nação deve ser posta em uma agenda teórico-científica como hermenêutica da “mundialidade”. Neste sentido, tomar a nação como narrativa significa olhar para os discursos que assumem a nação como significante. Uma das alternativas que Bhabha (2014) entende ser produtiva para ir além de uma hermenêutica da mundialidade é a atenção à temporalidade disjuntiva.

Ao desenvolver este texto em diálogo com Bhabha tomo cuidado para não incorrer na busca por definir o que é uma nação. Isto seria contra-produtivo uma vez que assumo nação como uma nomeação, um fetiche da ordem do pedagógico que não se esgota e nem fecha sentidos. Sob esta discussão do discurso de nação e sua dimensão pedagógica pautada em Bhabha, Santana (2009, p.43) pontua:

Todo o esforço empregado em reunir a nação como uma uniformidade, costurando tecidos históricos tradicionais para expressar a acumulação do discurso progressista de um todo resulta no historicismo, no conceito de pedagógico, que, por sua vez, “funda sua autoridade narrativa em uma tradição do povo [...] encapsulado numa sucessão de momentos históricos que representa uma eternidade produzida por autogeração” (Ibid.: 209). Esse conceito envolve o anonimato do coletivo em função do todo, tomando o geral como representativo de um território. As fronteiras espaciais funcionam enquanto agentes legitimadores da tradição de um tempo interior.

Desta forma, importa atentar para manifestações narrativas que lançam mão de um discurso nacional para oportunizar uma inserção à hermenêutica da mundialidade. Bhabha (2014) argumenta que na literatura há exemplos criativos em que narrativas são elaboradas se valendo de um dado entendimento de nação. A obra de Goethe, por exemplo, segundo Bhabha (2014), transfigura metaforicamente uma parte do espaço terrestre em local e atribui a este recorte um “lugar de vida histórica para as pessoas” (2014, p.233).

No entanto, não apenas na literatura existem apropriações do significante nacional/nação como formas constituintes de uma narrativa. Na política estas narrativas também circulam. A preocupação moderna em compreender a nação como uma constituição histórica linear, embora, lançada ao fracasso se pretender uma fixidez é algo importante no desenvolvimento dos discursos.

É necessário, portanto, dimensionar que dentro da perspectiva que assume a nação como narrativa, o caráter político e estratégico que também se engendra com diversas formas de manifestações de um discurso nacional também se desenvolve. Até o momento, a calibragem

dos dispositivos argumentativos lançados à análise conduz o debate para o entendimento da “nação” como uma narrativa que se constitui como o que é possível. Esta assunção é articulada com a percepção de tempo disjuntivo, com o entendimento de que algo nomeado como nação não necessita de uma demarcação territorial nem de reconhecimento externo, trata-se também de um processo endógeno não espacializado como indica o caso de Said e da Palestina.⁹

Contudo, é possível interpretar a nação também como um discurso de exercício de poder. Ao interrogar a nação e percebê-la como narrativa importa para este texto perceber que qualquer discurso, inclusive um nacional, não se configura como uma representação cultural neutra. O que dimensiono com esta percepção é que através de um discurso de nação é definido o sentido de circunscrições e de aparatos de poder.

Embora, sob a égide da narrativa a “nação” se configure como um espaço de luta discursiva ampla, a iteração de um discurso nacional chama a atenção, uma vez que se adere a agendas políticas de diversas naturezas. Do senso comum às abordagens das ciências sociais, a discussão em torno de uma nação se engendra a uma ideia de vínculo entre atores sociais, espaço, símbolos subjetivos, neuroses o que nos conduz de maneira fluida para uma série de outras narrativas, sendo a do povo uma das mais proeminentes.

Atento, com isso, para a nação como um discurso que busca um vínculo metafórico entre espaço e sociedade. A delimitação deste espaço que em grande medida se engendra a um discurso nacional é o componente que traz à tona questões referentes a relações de poder. Trata-se de uma tentativa de vincular o acontecimento da ordem do performático com as nomeações da ordem do pedagógico. Sobre o tensionamento entre dimensões pedagógicas e performáticas, Bhabha (2014, p.240) elucida:

O pedagógico funda sua autoridade narrativa em uma tradição de povo, descrita por Poulantzas como um momento de vir a ser designado por si próprio, encapsulado numa sucessão de momentos históricos que representa uma eternidade produzida por autogeração. O performático intervém na soberania da autogeração da nação ao lançar uma sombra entre o povo como imagem e sua significação como um signo diferenciador do Eu, distinto do Outro do Exterior.

Assumir o tensionamento entre pedagógico e performático no debate acerca da “nação”, e como este discurso se envolve com outras noções como a de “povo”, reitera a dimensão da nação enquanto narrativa, uma representação sem fundamentos, que coloca em xeque uma

⁹ Para Said a Palestina torna-se um espaço de luta política e também discursiva argumentando que o ocidente criou uma visão distorcida do Oriente como o "Outro". Neste sentido, forjou-se uma busca de diferenciação que servia aos interesses de uma pauta colonial. Um dos principais argumentos elaborados pelo autor, a partir da análise de diversas obras literárias e políticas, em destaque os textos das Cruzadas ou de Shakespeare, era que havia um ponto comum nestes discursos: a representação dos habitantes do mundo oriental como bárbaros. (SAID, 1990, p.158)

perspectiva determinista de nação assentada no historicismo e na tradição. Porém, é importante para Bhabha (2014) discutir politicamente algumas questões. Neste sentido, Bhabha (2014, p.238) argumenta:

A tensão entre pedagógico e performático que identifiquei na interpelação narrativa da nação converte a referência a um “povo” – a partir de qualquer que seja a posição política ou cultural – em um problema de conhecimento que assombra a formação simbólica da autoridade nacional. O povo não é nem princípio nem o fim da narrativa nacional; ele representa o tênue limite entre os poderes totalizadores do social como comunidade homogênea, consensual, e as forças que significam a interpelação mais específica a interesses e identidades contenciosos, desiguais, no interior de uma população.

Chamo a atenção para estes aspectos levantados por Bhabha (2014) com a intenção de discutir um caráter ambivalente do discurso nacional/nação. Ao mesmo tempo em que se constitui de forma frágil, tendo a necessidade de se ancorar em outras cadeias de significantes, como povo, raça, idioma, bandeiras, também é forte quando se configura enquanto discurso político de dominação – estratégia colonial, nos termos de Bhabha.

O termo nação, como assumo neste texto, não se sustenta em si. Seu sucesso operacional – incompleto e esvaziado – ocorre na relação com outras idéias, com a de povo, por exemplo. No entanto, chamo atenção para algo que Bhabha (2014) aponta como politicamente significativo. Um discurso colonizador lança mão destas noções postas em debate até o momento para buscar exercitar poder e controle.

Há, como Bhabha (2014) indica, uma fragilidade no discurso nacional dimensionada como ontológica. No entanto, na dimensão pedagógica, uma suposta organização do mundo em nações é um discurso que no desenvolver da política se estabelece como um formato hegemônico. Argumento, em diálogo com Bhabha (2014), que essa hegemônica ocorre em razão de um efeito discursivo. Entendo ser conveniente considerar este efeito discursivo pensando nas diferentes formas de representação de uma nação e de um povo – o Estado, por exemplo.

Uma das intenções teleológicas atribuídas ao Estado é diluir feições de exercícios de poder, a partir da abstração da própria figura do Estado presente e intangível. Por outro lado, uma teia nomeada de Estado também se lança na busca por assentar a temporalidade de um suposto povo, confortar o presente, dar sentido ao passado e rumo ao futuro. Ademais da fragilidade, contingencialidade e volatilidade que estas dinâmicas se desenvolvam na dimensão performática, aponto que é a busca por conferir “finitude à nação” (BHABHA, 2014, p.245) que mobiliza relações entre diferentes signos, – Povo – Estado – Nação, por exemplo.

Atentar para esta dinâmica também significa admitir que “o povo” é um discurso necessário para a possibilidade de um discurso nacional e também possui caráter ambivalente.

Nos termos de Bhabha (2014), trata-se de um objeto pedagógico e um sujeito performático. Trata-se de uma constituição vacilante em que a noção de “povo” emerge como liminaridade entre um ser objeto institucionalizado (dimensão pedagógica) e um sujeito de integração marginal e heterogêneo.

Uma nação, portanto, no âmbito da política é assumida, enquanto estratégia colonial como uma forma de abrigar um povo. O que Bhabha (2014) enuncia como espaço-nação se configura como um espaço narrativo duplo, composto por muitos discursos – religiosos, raivosos e políticos, por exemplo. Nestes movimentos discursivos o povo se constitui como considerado um objeto histórico de uma pedagogia nacionalista; de outro, é considerado sujeito - quem significa a vida nacional redimida (Bhabha, 2014).

Buscando encaminhar esta dinâmica para o campo político penso ser produtivo pensar nas questões vinculadas às impossibilidades de acordos conciliatórios, subjetivações e na dimensão ontológica do discurso nacional me aproximando novamente da teoria do discurso de Ernesto Laclau. Uma forma possível de realizar este movimento seria pensar a questão do tensionamento entre pedagógico e performático discutindo como a flutuação dos significantes ocorre neste processo.

Laclau (2011) reiteradamente evoca a percepção derridiana de arbitrariedade dos signos colocando questões ligadas à linguagem na centralidade do debate político. Esta forma de perceber a política chama a atenção para o caráter relacional e não neutro que todo discurso possui de forma crônica. Isto ocorre, segundo Laclau (2011, p.68) uma vez que “todo sistema de significação é um sistema de diferenças, que as identidades lingüísticas – os valores são puramente relacionais”. Assumindo esta perspectiva, Laclau (2011) nos indica que não há totalidade essencializada compartilhada de forma estruturada, ao contrário, há uma totalidade envolvida no ato individual da significação.

Discutir um/os discursos de nação nos termos propostos por Laclau (2011) implica em uma total desestabilização do signo. A nação enquanto narrativa do apaziguamento da unidade e horizontalidade tensionada com os atos individuais de significações que, ao cabo da performatividade é o que emerge enquanto diferença, potencializa movimentos de flutuações e desestabilização dos significantes nação, nacional e identidade nacional.

Reitero que o que assumo como flutuação e esvaziamento de significantes se constitui a partir da premissa de que qualquer significante *a priori* não significa. Argumento que o que preenche, dá sentido provisório a um determinado significante, são atos e nomeações relacionais e a subjetividade do sujeito que significa algo decidindo na contingência. Laclau

(2011) indica com isso que o processo de preenchimento de sentidos ocorre em cadeias equivalenciais. Sobre este tipo de relações, Laclau (2011, p.74) argumenta;

No entanto, se a identidade diferencial da ação repressiva está dessa forma “distanciada” de si mesma por meio de sua transformação num mero corpo encarnado de negação do ser em outra identidade, entre essa negação e o corpo pelo qual ela se expressa não há nenhuma relação necessária – nada estabelece que um corpo particular esteja predeterminado a encarnar a negação enquanto tal. É precisamente isso que torna possível a relação de equivalência: diferentes lutas particulares são outros tantos corpos, que podem indiferentemente encarnar a oposição de todos ao poder repressivo.

A lógica da equivalência se desenvolve em razão de lutas particulares/individuais tensionadas com fantasmáticas e violentas narrativas de “povo”, “nação” e “nacional”, que pleiteiam dominação. Na luta entre o emergir constante da diferença e os discursos políticos universalizantes que buscam estancar sentidos, constranger a diferença e se estabelecer como hegemônicos, os significantes flutuam através da luta política.

Ao tomar os processos de desenvolvimento da política nestes termos, importa assumir os significantes nação e nacional como vazios, ou seja, mobilizadores de lutas por preenchimentos. O vazio dos significantes nação e nacional mobiliza preenchimentos da ordem do performático – do sujeito que decide em um determinado momento significar discursivamente nação e nacional. Há também, uma tentativa pedagógica de fechamento de sentidos em torno de um ideário de nação, pontuo a BNCC como uma dessas tentativas.

Bhabha (2014) chama a atenção como experiência colonial se relaciona de forma direta com a busca por exercícios de poder na qual a dimensão pedagógica constitutiva de discursos busca se estabelecer de forma hegemônica. Uma prática de autoridade que, nos termos do autor, se fragiliza a medida em que:

A autoridade de práticas costumeiras, tradicionais – a relação da cultura como o passado histórico – não é disostoricizada na metáfora da linguagem usada por Hall. Esses momentos de ancoragem são reavaliados como uma forma de anterioridade – um antes que não tem apriori(dade) – cuja causalidade é eficaz porque retorna para deslocar o presente, para torná-lo disjuntivo. (2014. p.284)

A argumentação de Bhabha (2014) exposta no supracitado – “momentos de ancoragem reavaliados”, me conduz à argumentação derridiana em que se entende que o constrangimento do ato decisório torna-se sempre impulso de movimento. Deslocar as significações de forma constante é o que torna o social instável e quebra a lógica da linearidade do tempo e inviabiliza a premissa de qualquer dado apriorístico.

No entanto, retomando a (des)ordem do pedagógico que busca a violência do estancamento, entendo que também não há consenso neste nível. É por esta razão que os

significantes nação e nacional também são vazios nesta dimensão. Percorrendo um espaço que oscila entre preconceito, dominação e testemunhos, o que se determina como nação e, conseqüentemente nacional, são reivindicações com grande carga de volatilidade.

Said (1991), ao argumentar que a construção estereotipada de uma nação resulta em um mero efeito ilustrativo (não desconsiderando que essa ilustração pode ser produzida de forma violenta – ação do colonizador), reitera a complexidade do processo de preenchimento de significação dos significantes nação e nacional.

Os estudos culturais de Homi Bhabha possuem investidas neste sentido, já direcionadas à problematização do discurso nacional como mimetismo e fetiche. Antes desta discussão, reitero a importância de tomar a ideia de tempo-espaço ambivalente que Bhabha (2011) propõe. Trata-se de um rompimento com a noção de tempo *cronos*, historicista, apriorista e linear. O que se desenvolve, desta maneira, é uma noção de tempo sem início, meio e fim, apenas o tempo do acontecimento (Derrida, 2013); em outras palavras, o tempo não dimensionado em duração e o espaço não amarrado em locais. Neste sentido, não apenas a ideia de nação como a de povo tornam-se retóricas.

Ao assumir essa perspectiva, Bhabha (2011) reitera o afastamento da ideia de que o acúmulo histórico pode se tornar manobra de legitimação de um ente nacional. O que busco colocar em suspeição com a apropriação desta discussão proposta por Bhabha acerca dos discursos performáticos e pedagógicos é: seria possível o anonimato do coletivo conferir uma identidade unitária aos indivíduos? A história - no singular - ao buscar fundamentos de autoridade baliza um discurso homogêneo nacional capaz de tranquilizar todas as percepções? Estas perguntas retóricas possuem como respostas uma contundente negativa.

Contudo, há um esforço intenso e constante em movimentos de circunscrição de grupos de pessoas em um invólucro nacional. A impossibilidade material concomitante ao esforço discursivo de tomar o geral como representativo legítimo – uma lógica metonímica (Laclau, 2011) - se configura como efeito pedagógico da política. Argumento neste sentido que a busca contumaz por fixidez é perturbada e impossibilitada pela diferença. Não há, portanto, uma correlação necessariamente estruturada entre eventos presentes e tempos passados como lógica de causa e efeito.

O que pode existir, portanto, são signos de articulação que podem conferir instáveis sentidos a comunidades imaginadas, tal como indica Bhabha (2014). A nação, nestes termos, é entendida como algo imaginado que se desenvolve sociologicamente e é supostamente descrita de forma pedagógica.

Trata-se de uma busca por narrativa da unidade que ocorre de forma repetitiva - a iteração que se engendra com a dimensão do acontecimento e se vincula aos escapes, fissuras e movimentos na diferença. Tal como Bhabha (2014) propõe, em diálogo com Derrida, a significação de algo nacional perde as possibilidades de fechamento semântico pleno na medida em que ao se referir ou reivindicar um nome, sujeitos são envolvidos em processos de iteração que se configuram como modificações dentro das repetições e não garantem uma referência uníssona em relação ao significado. Neste sentido, o nome nação não traz à tona a essência de o que quer que seja, no máximo possibilita a sobrevivência de algumas ideias. Neste sentido, Lima e Siscar (2000, p.104), apontam:

Sem uma origem à qual se referir como garantia para o cálculo de sua propriedade, sem uma genealogia entendida como linhagem ou como generalidade à qual se vincularia o sentido de sua singularidade, é a própria designação e a própria existência da desconstrução como identidade formalizável que fica comprometida.

Este rompimento radical na objetividade realística e essencialista da leitura do social se articula, diretamente, com a ideia de acontecimento desenvolvida pelo próprio Derrida e amplamente incorporada nos estudos culturais de Homi Bhabha (2014) em que se desloca o debate do campo discursivo para as reflexões acerca “do que chega” e não mais para “o que ocorre” (DERRIDA, 2001). Assumir esta perspectiva destaca-se o grau de surpresa, eventualidade da produção de um fenômeno no espaço em rompimento com qualquer linearidade fundacional.

O tempo disjuntivo não linear inviabiliza o projeto nacional pleno que busca se legitimar na história como movimento unidirecional. Sobre este angustiante processo, Bhabha (2003, p. 215), argumenta:

É a partir da instabilidade de significação cultural que a cultura nacional vem a ser articulada como uma dialética de temporalidades diversas: moderna, colonial, pós-colonial, nativa [...] sempre contemporânea ao ato da recitação. É o ato presente que, cada vez que ocorre, toma posição na temporalidade efêmera.

A instabilidade do tempo disjuntivo – contingencialmente constituído – também impõe novas dimensões às espacialidades. O ideário de uma nação, em uma perspectiva discursiva, por mais incisivo que possa ser, tem seus processos de significação constituídos em dimensões ilusórias de estabilidade.

Os discursos de povo ou de nação são tomados na política como estratégias de fixação de sentidos. Trata-se de uma tentativa de associação de determinados grupos sociais a uma suposta cultura e a um território. Portanto, trata-se da ideia de nacional discutida por Bhabha como “[...] estratégias complexas de identificação cultural e de interpelação discursiva que

funcionam em nome “do povo” ou “da nação” e os tornam sujeitos imanentes e objetos de uma série de narrativas sociais e literárias” (2013, p. 229).

O que defendo, portanto, é que há um movimento que busca fixar sentidos em torno de uma dada ideia de nação. Ao mesmo tempo, esta estratégia política se desenvolve na impossibilidade de estancamento de sentido dimensionando a vida em sociedade como algo da ordem do performático. A tentativa de forjar um vínculo social entre pessoas, tempo e espaço acaba por se desenvolver em uma lógica pedagógica poderosa de busca por afirmação e fixação. Portanto, sem passado apriorístico e dimensionando o futuro como “vinda do outro, como acontecimento da justiça, mas sem horizonte de expectativa e de prefiguração profética” (DERRIDA, 1996, p. 27), como lidar com a estratégia discursiva do imagético nacional?

A proposta interpretativa que assumo como via de entendimento sobre nação e nacional é que estes são significantes vazios. Reafirmo, portanto, que o que me mobiliza problematizar as tentativas de amarras discursivas em torno de um ideário nacional é a assunção da política enquanto discurso, tomando com atenção as questões referentes a exercício de poder e linguagem, tal como indica Laclau e Bhabha.

Desta forma, se configura como possibilidade abordar as questões referentes a um discurso de nação e nacional como algo da ordem do mimetismo e do fetichismo. Entendo ser importante esta assunção para dar sentido à discussão sobre um ente nacional, que é supostamente homogêneo, porém ao buscar esta substância através de nomeações, reiterações e estratégias produz constrangimentos, ao máximo se torna presente de forma fantasmática, e é precisamente por isso que não se estabelece como fundamento.

Sob a ótica da constituição de um discurso pedagógico a ideia de mímica, tal como propõe Bhabha (2014), se desenvolve na medida em que não é possível a fixidez semântica do signo. O discurso e as cadeias de equivalência que se mobilizam em torno do significante nação servem como um discurso de disciplina, de apropriação do outro ao visualizar o poder.

O discurso mimético como estratégia política, dá sentido à discussão nas bases propostas e aponta para a concepção de que há na política desejo em operacionalizar determinados discursos, aparatos instáveis de poder e vigilância. Penso ser possível perceber que é nesta busca de organização social para o exercício de poder que os discursos sobre nação e nacional repousam, não como estancamentos, mas sim como mímica. Sobre o entendimento de mímica enquanto estratégia discursiva Bhabha (2014, p.146) discorre:

[...] a mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa, A mímica é também o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria” do Outro ao visualizar o poder. A mímica é também o signo do inapropriado, porém uma diferença

ou recalcitrância que ordena a função estratégica dominante do poder colonial, intensifica a vigilância e coloca uma ameaça imaneente tanto para os saberes “normalizados” quanto para os poderes disciplinado”

Pontuo, no entanto, que a discussão proposta pelo autor, entre inúmeras investidas, problematiza as estratégias coloniais que ocorrem em um afastamento em relação a uma dicotomização controle e resistência. Esta proposta de abordagem se constitui em grande medida vinculado ao que Derrida (2006) chama atenção como alteridade radical. O autor indica que trata-se de um movimento que ao mesmo tempo é marca de toda singularidade que nos constitui bem como nos mobiliza a dar respostas e dá dinamismo ao social. Entendo, portanto, que dada à falta de transparência do social e de um entendimento em que este mesmo tecido social se desenvolve sem fundamentos estanques, uma das formas de exercício e prática de poder se dá através da mímica.

O mimetismo abordado como estratégia política para narrativas nacionais se configura como uma preocupação teórica e empírica em relação às tensões de natureza identitárias, políticas, culturais e ideológicas no que se refere à busca pela produção de semelhanças. O mimetismo, portanto, ao mesmo tempo em que se desenvolve no campo da fantasia também se estabelece na política. As dimensões pedagógicas – dimensão da repetição – e a performática – dinâmica social do acontecimento - que por vezes podem se tensionar são dinâmicas inerentes a tessitura do social que fertilizam e de certa forma demandam diferentes formas de operações para os atos de nomeação e busca por identificação identitária.

Entendo ser relevante pontuar que estes tensionamentos se relacionam com o fato de que a escrita da nação se constitui em uma dinâmica dupla ambivalente, que busca ao mesmo tempo abarcar fatos e narrativas à margem da escrita da história e do tempo *cronos* linear. Este modo operatório intelectual em que percebe o tempo na ambivalência, implica em deslocar a escrita da nação para outro lugar, em que fragmentos de significação cultural são incorporados à narrativa da nação.

A escrita e a narração enquanto processos incapazes de esgotar a totalidade de produção de sentidos acabam por constituir outras temporalidades narrativas – sempre disjuntivas. Há, portanto, uma ruptura entre a temporalidade linear e acumulativa vinculada a dimensão pedagógica da dinâmica política e a estratégia repetitiva, recorrente e infinitamente criativa da dimensão performativa.

A ideia de ambivalência, portanto, acaba gerando operações de significações duplas acerca da nação, permitindo que aspectos diferenciais para além da lógica causa e efeito linear se engendrem na dinâmica discursiva. A lógica ambivalente no âmbito da nação, busca

metaforizar muitos diferentes como uma totalidade, universalizar experiências e deslocar as dinâmicas individuais como necessariamente derivadas de um corpus coletivo.

O que se estabelece, portanto, para além da disruptura causa e efeito e o angustiante e incessante ato de nomear, se relaciona com o que evoco como mimética, uma forma de interpretar a impossibilidade do estabelecimento de identidades fixas. Neste sentido, Bhabha (2014, p.106) sugere:

Esta imagem da identidade humana e, certamente, a identidade humana como imagem - ambas molduras ou espelhos familiares do eu [selfhood] que fala das profundezas da cultura ocidental - estão inscritas no signo da semelhança. A relação analógica unifica a experiência de autoconsciência ao encontrar, dentro do espelho da natureza, a certeza simbólica do signo da cultura baseada "em urna analogia com a compulsão a crer quando fita um objeto". Isto, como escreve Rorty, é parte da obsessão do Ocidente com o fato de que nossa relação primária com os objetos e com nós mesmos é análoga à percepção visual. Entre essas representações sobressai a reflexão do eu que se desenvolve na consciência simbólica do signo. Ela demarca o espaço discursivo do qual emerge O Eu verdadeiro (inicialmente como asserção da autenticidade da pessoa) para, em seguida, por-se a reverberar - O Eu verdadeiro?- como questionamento da identidade.

Focalizar a política nesta dimensão implica colocar em xeque a possibilidade de que as representações vinculadas a um ideário nacional universalizante sejam capazes de forjar e delimitar identidades, povos homogêneos e pautas consensuais.

Atentar para os discursos nacionais como algo da ordem do mimético implica em uma proposta interpretativa atenta a inflexão entre pedagógico/performativo na dimensão da ambivalência. Entendo que esta proposta se desenvolve no ensejo do estancamento, mas que nunca alcança a plenitude. O sentimento que se estabelece entre o desejo de nomeação, do espinhoso percurso (a)direcional, do que Bhabha (2011, p.156), em diálogo com Freud, chama de “espaço ilocutório entre memória e desempenho”, e a impossibilidade de se alcançar uma totalidade, inevitavelmente dimensionará a vida também na/como angústia. Em articulação com a premissa da constância angustiada em que os processos de significação se desenvolvem, Bhabha (2014, p. 146, 147) reitera preposições sobre mímica da seguinte forma:

A mímica é, assim, o signo de um a articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria” do Outro ao visualizar o poder. A mímica é também o signo do inapropriado, porém uma diferença e recalcitrância que ordena a função estratégica dominante do poder colonial, intensifica a vigilância e coloca uma ameaça iminente tanto para os saberes “normalizados” quanto para os poderes disciplinares. O efeito da mímica sobre a autoridade do discurso colonial é profundo e perturbador. Isto porque na “normalização” do estado ou do sujeito colonial, o sonho da civilidade pós-iluminista aliena sua própria linguagem de liberdade e produz um outro conhecimento de suas normas.

A supracitada argumentação de Bhabha (2014) em diálogo com a sua própria percepção acerca da angústia como um encontro entre territorialidade e memória em movimento, organiza

uma interpretação da nação enquanto algo estrategicamente constituído também na dimensão mimética. Contudo, atentar para as questões referentes à angústia constitutiva do discurso mimético da nação considerando o desejo de nomeação, frente uma impossibilidade de plenitude, também mobiliza minha atenção para o movimento do desejo a algo.

Neste sentido, uma identidade nunca pode ser assumida como algo existente *a priori*, nos termos de Bhabha (2014), mas sim, como desejo de acabamento, uma busca por estancamentos. O autor argumenta que “uma identidade nunca existe a priori, nunca é um produto acabado; sempre é apenas o processo problemático de acesso a uma imagem de totalidade” (p152). Entendo ser potente assumir que o tangível passa a ser a mímica. O desejo é assumido, desta forma, como um dos propulsores da luta política. Este espiral discursivo em que a luta política se desenvolve acaba por aproximar a expressão do mimetismo como uma tentativa representacional.

Para Bhabha (2014, p.121), ocorre entre colonizado e colonizador, usos de táticas – a mímica, a partir da qual se busca construir uma imagem persuasiva de sujeito, com o objetivo de “apropriar-se e apoderar-se do Outro”. Assumindo esta perspectiva, entendo que uma identidade não é estanque, mas sempre busca uma menção a uma imagem, neste sentido, Bhabha (2014) utiliza a expressão “máscara” para remeter a angústia por busca a um mito fundacional. Entendo que nesta direção, o autor aprofunda suas análises à luz da psicanálise para pensar estas buscas também como fetiche, em que se configura um processo de significação como uma espécie de fantasia que intenta afirmar uma idéia de totalidade (uma identidade) e ao mesmo tempo se empenha em camuflar a percepção da diferença.

Entendo ser pertinente assumir que o fetiche, nos termos de Bhabha (2011, 2014), é o que articula tempo e fantasia na subjetividade de uma representação mimética. O que resta deste movimento são estereótipos muitas vezes preconceituosos que se lançam a busca por uma plenitude intangível. Os estereótipos, na sua forma de fetiche (operando-se de forma fantasiosa), é o mais próximo que se pode chegar (na forma de mímica) de uma fixação semântica.

O que pode se configurar como rastro desta metonímica operação de busca por fixação são os fetiches que buscam constranger a diferença se lançando aos desejos da totalidade – bandeira, fronteiras, idioma, raça, costumes – uma representação imagética/mimética que não dá conta de fechar um consenso universal. Tomando desta forma, busco encaminhar o entendimento sobre nação ou nacional como produtores de efeitos incontrolláveis e não como estancamento semântico dotado de essência e fundamentos.

Efeitos estes que não se materializam, que não possuem essência apriorística, mas que no cotidiano do acontecimento expressam anseios, desejos, angústias e luta política. Desta forma, o que sobra para o tangível e inteligível são representações – seja através de operações discursivas vinculadas a instabilidade da linguagem, que muitas vezes produzem efeitos discursivos mimetizados, fantasiosos ou expressos como fetiche.

Meu objetivo com estas articulações teóricas é construir uma teia interpretativa mobilizada para a análise do objeto deste trabalho, qual seja os conflitos pela significação da ideia de nacional/nação como dínamo produtor de sentidos na política da BNCC. Entendo ser importante aprofundar esta discussão no âmbito teórico reiterando uma postura pós-estrutural. Isso significa atentar às questões referentes à linguagem e as estratégias semânticas que são constituintes da política.

A escolha que assumo na próxima seção objetivando concentrar a discussão sobre nação e nacional pensando a política como discurso e efeito da linguagem, são os elementos figurados que compõem o jogo político. Entendo que este balizamento desestabiliza as possibilidades de posicionamentos estanques dos atores sociais. Ao discutir ideias como nação e nacional, o que se intenta neste trabalho é uma análise sobre os movimentos políticos que buscam estabelecer um ordenamento universal sobre algo, nesta pesquisa, uma política curricular nacional.

Busco, na próxima seção, discutir a política como discurso da ordem do contingente, precário e provisório, como indica Laclau (2011), atentando para as figuras de linguagem – metáforas e metonímias – como tensionamento entre estancamento, fluidez, universal e particular.

2.1 Metonímias Universalizantes: Nacional, Local e Identidades(?)

A ideia de metonímia me parece um bom início para discutir as (im)possibilidade de um discurso de ideário universalizante que, no recorte desta pesquisa, se apresenta como um universal nacional supostamente aprioristicamente estabelecido. Ao consultar a definição de figura de linguagem metonímia no dicionário on-line Aurélio, a seguinte definição é exposta:

figura de retórica que consiste no uso de uma palavra fora do seu contexto semântico normal, por ter uma significação que tenha relação objetiva, de contiguidade, material ou conceitual, com o conteúdo ou o referente ocasionalmente pensado. Relação metonímica de tipo qualitativo (causa, efeito, esfera etc.): matéria por objeto: *ouro* por 'dinheiro'; pessoa por coisa; autor por obra: *adora Portinari* por 'a obra de Portinari'; divindade: esfera de suas funções; proprietário por propriedade: *vamos hoje ao Venâncio* por 'ao restaurante do Venâncio'; morador por morada; continente pelo conteúdo: *bebeu uma garrafa de aguardente* por 'a aguardente de uma garrafa'; consequência pela causa: *respeite os meus cabelos brancos* por 'a minha velhice'; a

qualidade pelo qualificado: *praticar a caridade* por 'atos de caridade' etc. (Disponível em: <https://aurelioservidor.com.br>, acesso em 15/11/2018)

A ideia da metonímia expressa na definição do dicionário já se estabelece como reflexão de subjetividades e impossibilidades – uma tomada de matéria por objeto. Ao pensar, por exemplo, na junção entre globalização, que no senso comum vincula-se a uma série de significações amplamente aderentes a uma ideia de universalização e homogeneização de processos econômicos e identitários, e a figura de linguagem metonímia, que toma a parte pelo todo, o que pretendo é investir na desconstrução da lógica plena de totalidade fechada, bem como o entendimento da dimensão particular como um rastro universal.

Interessa para este texto pensar no esvaziamento da lógica vertical universal-particular bem como assumir a política como acontecimento (Derrida, 2013). Tomar a política desta forma significa adensar o arco de análise acerca dos processos políticos e hegemônicos propostos por Laclau (2011). Busco através de tal abordagem reiterar uma aproximação com o pensamento de Derrida assumindo este movimento em articulação com a teoria do discurso de Ernesto Laclau.

Para pensar neste entrelaçamento teórico entre Derrida e Laclau, Daniel de Mendonça (2016) argumenta que, sob a lógica da teoria do discurso de Laclau, “todo discurso é resultado da contingência da historicidade”, bem como “todo o processo de significação é marcado pela precariedade” (MENDONÇA, 2016, p.34). Entendo que há aproximações teóricas entre o pensamento de Laclau e Mouffe em relação à filosofia da desconstrução de Derrida. Argumento desta forma pontuando que a leitura política de Laclau (2011) é condicionada à interpretação das relações sociais como algo sem fundamentos fixos. Esta apropriação é utilizada por Laclau (2011, 2013 e 2015) em diálogo com Derrida (2002, p.232) dentre muitas formas, da seguinte maneira:

Onde e como se produz esse descentramento como pensamento da estruturalidade da estrutura? Para designar esta produção, seria de certo modo ingênuo referir um acontecimento, uma doutrina ou o nome de um autor. Esta produção pertence sem dúvida à totalidade de uma época, que é a nossa, mas ela sempre já começou a anunciar-se e a trabalhar. Se quiséssemos, contudo, a título de exemplo, escolher alguns “nomes próprios” e evocar os autores dos discursos nos quais esta produção se manteve mais próxima da sua formulação mais radical, seria sem dúvida necessário citar a crítica nietzschiana da metafísica, dos conceitos de jogo, de interpretação e de signo (de signo sem verdade presente); a crítica freudiana da presença a si, isto é, da consciência, do sujeito, da identidade a si, da proximidade ou da propriedade a si; e, mais radicalmente, a destruição heideggeriana da metafísica, da onto-teologia, da determinação do ser como presença.

Tomar a política como discurso implica em interpretar, por exemplo, supostos processos de globalização desvencilhado de fundamentos estanques. O entendimento de que o que é produzido, como globalização, por exemplo, no máximo pode ser significado de forma precária

através de limites imateriais no campo discursivo é um argumento central nesta pesquisa. Desta forma, é significativo colocar sob rasura o entendimento de que há um processo de globalização que ocorre unidirecionalmente como dinâmica de expansão capitalista. O que me interessa na análise é desestabilizar a ideia estanque globalizante, bem como a de qualquer pretensão de resistência a uma universalização em que eventualmente se assume a dimensão particular como lócus de resistência, transposição política e cultural.

Romper com a fixidez fundacional na política é o que mobiliza meu olhar para determinadas manifestações discursivas (as que buscam estancar sentidos, sobretudo) também como um jogo de enunciações impuro. A perspectiva pós-fundacional que perpassa minha leitura sobre discurso lança atenção para o jogo de significações que se desenvolve nos processos políticos.

A ideia da apropriação de figuras de linguagem como estratégia política além de destacar a impureza, a fragilidade e volatilidade de determinados discursos, também se apresenta como o limite do que é possível. O que mais além de uma ilusão pode ser enunciado como uma totalidade? A ideia de um mundo globalizado seria, portanto, uma estratégia de dar sentido ao mundo supostamente conectado e em certo nível obedecendo/submetido a um suposto ordenamento econômico? Pensar nestas questões a partir da lógica do acontecimento derridiano significa romper com estas indicações. Contudo, a reivindicação de um discurso centrado num suposto universal não é , e mobiliza demandas políticas em diversas frentes. Entendo que é possível lidar com estes discursos não como fundações de um mundo estruturado, mas no máximo como discursos organizados através de figuras de linguagem com vias de estancamento de sentidos.

A ideia de metonímia, de uma construção que toma a parte pelo todo torna possível a análise. A globalização, por exemplo, passa a ser um discurso performatizado através de uma dinâmica metonímica, que no entendimento de Bhabha (2011, p.145) se estabelece da seguinte forma:

À medida que a retórica da globalidade se torna cada vez mais alardeada e ampliada, surge, em contrapartida, um discurso comunitário indeterminado e incerto, que nos dá uma medida moral mais modesta com base na qual as reivindicações culturais transnacionais serão quantificadas. É uma fronteira social – mais estreita que o horizonte humano – que me atrai; uma forma de vivência em comunidade que de alguma maneira para no limiar (mas não além dele) do universal humano transcendente e por esta mesma razão concede uma intitulação ética, e sua ratificação, ao sentido de comunidade. O que estou propondo não é um moralismo do local em oposição ao global, ou um materialismo de sempre crescente especificidade em oposição a sempre inflacionada generalidade. Estou interessado na comunidade cosmopolita vista como marginalidade, e até mesmo como uma metonímia.”

Tal como Bhabha (2014, p. 312), me interessa a discussão acerca da localidade (dimensão particular) ou nas palavras do autor “na vivência em comunidade” para discutir um ideário de nação em um espaço “fraturado e limiar”. Portanto, a partir destas inflexões, procuro refletir: será mesmo o local uma parte do global transposto? Ou faz mais sentido pensar na lógica de super preenchimento de sentidos do local que ao mesmo tempo é uno e universal, é parte e diferente e desta forma, o que há é uma ilusão metonímica de um *espaçotempo* disjuntivo?

Argumento que assumir este encaminhamento analítico torna-se a principal justificativa para pensar a política da BNCC enquanto discurso e desenvolver a análise destes processos atentando às nuances da linguagem que conferem o tom instável de qualquer dinâmica social.

Contudo, pontuo que não assumo a perspectiva de um discurso em torno de um ideário de nação e nacional como o ponto nodal de centralização de ações. O que se estabelece como objetivo proeminente é discutir como uma determinada busca por formatação curricular “nacional” se estabeleceu como estratégia política e no âmbito da BNCC favoreceu processos prescritivos, homogêneos e produziu sentidos nas disciplinas escolares.

Argumento, portanto, que a pretensão de um discurso “nacional” como estratégia de busca por universalização acaba possibilitando processos de centralização no desenvolver da política curricular. O foco que se estabelece é a análise das nuances discursivas que explodem a cartografia e a fixidez da demarcação de um nacional material dotado de essência. Ao assumir a linguagem e os processos de significações como elementos norteadores da análise, lanço mão da percepção do social como algo constituído frágil e contingencialmente, o que faz recair sobre qualquer discurso político valências vinculadas ao que Laclau (2011) e Bhabha (2014) enunciam como dimensão simbólica.

Entendo que a dimensão simbólica de um discurso de “nação” se estabelece através de diversos tipos de narrativas, escritas e oralidades. Neste incessante percurso, busca-se também forjar territórios centrais, espaços periféricos, espaços marginais, que estabelecem, narrativas que sobrevivem aquém ou além dos discursos nacionais hegemônicos. Apostar nestas interpretações implica em assumir as infinitas possibilidades da linguagem que através de sua impureza, opacidade e arbitrariedade se desenvolvem na subjetividade o que forja a produção inexorável de efeitos discursivos radicalmente diferentes entre si.

Atentar para estas questões seja em relação à busca por super preenchimentos, tentativas de estancamentos de sentidos e/ou desenvolvimento da luta política no campo discursivo significa tomar estes processos metonímicos como lutas hegemônicas. Quando Bhabha (2014, p.145) argumenta que “À medida que a retórica da globalidade se torna cada vez mais alardeada

e ampliada, surge, em contrapartida, um discurso comunitário indeterminado e incerto”. Em grande medida o autor assume a luta discursiva metonímica como um processo tensionado de disputa por significação e representatividade. Desta forma, em concordância com Laclau (2011; 2015) assumo a ideia de hegemonia como processo metonímico relacional na política. Sobre este entendimento, Laclau (2015, p.222), aponta:

Se hegemonia é um tipo de relação política e não um conceito topográfico, é claro que ela também não pode ser concebida como uma irradiação de efeitos a partir de um ponto privilegiado. Neste sentido poderíamos dizer que a hegemonia é basicamente metonímica: seus efeitos sempre emergem de um excesso de sentido que resulta de uma operação de deslocamento.

A instabilidade do social, o entendimento acerca deste social sem fixidez nos fundamentos e a idéia da diferença enquanto a própria tessitura do social indicam a impossibilidade da saturação da verdade que são percepções que corroem de forma constante refutando-se, portanto, o apriorismo e o estancamento de dominações fixas. O que ocorre são sensações de fixação (por vezes mais fortes ou mais fracas) e as hegemonias se desenvolvem discursivamente como metonímias.

Desta forma, a busca por amarrar um discurso unitário universalizante permeado pela pretensão do apagar (sufocar) a diferença se configura como um discurso colonizador que se depara com o caótico cotidiano emergente constituído precisamente pelo que se pretende apagar – a diferença. No entanto, o que ocorre na contingencialidade do acontecimento são representações, retóricas repletas de figuras de linguagens que em muitas vezes são processos metonímicos. Na teoria do discurso de Laclau e Mouffe, os autores assumem e radicalizam esta compreensão elaborando uma idéia de hegemonia centrada em uma dinâmica metonímica equivalencial e representacional. Para Laclau (2003, p. 4-5):

Sendo impossível, a representação direta de uma totalidade é inatingível; sendo necessária, ela terá de ser, contudo, alguma coisa presente no nível da representação. Ela será necessariamente uma representação distorcida, pela razão de não corresponder a qualquer objeto possível. Os sentidos da representação são aqueles produzidos pelas diferenças particulares. O processo de representação pode somente se constituir quando uma destas diferenças divide-se entre o seu caráter diferencial e um novo papel o qual ela assume: a representação de uma totalidade impossível. Esta relação, quando uma certa particularidade assume a representação de uma totalidade inteiramente incomensurável, na teoria do discurso, é chamada de relação hegemônica.

Para, além disso – viver no incompreensível – característica da experiência colonial, politicamente sustentar a idéia de um mundo globalmente transnacional, impositivo e articulado com o espaço local é algo improvável. Bhabha (2014, p.341) propõe uma leitura acerca de uma epistemologia da globalização com os seguintes argumentos:

A globalização cultural é figurada nos *entre-lugares* de enquadramentos duplos; sua originalidade histórica, marcada por uma obscuridade cognitiva; seu “sujeito” descentrado significado na temporalidade nervosa do transnacional ou na emergente provisoriedade do presente. ().

O que pretendo colocar sob suspeita a partir deste diálogo com Homi Bhabha, Ernesto Laclau e Derrida é a lógica de uma dimensão nacional enquanto processo funcional e de busca de universalização de um discurso ou uma estrutura. O nacional, assim como uma ideário de globalização pautado na “*inter-nacionalização*” é uma crise política crônica se lançada a pretensão de fixação de sentidos, uma vez que a idéia de nação como nomeação de algo universal e estável torna-se impossível pela condição diferencial do social. A premissa da estabilidade relacional entre nações, sob a qual discursos metonímicos hegemônicos buscam repouso, é saturada pela diferença.

Argumento, portanto, que qualquer discurso que busque assumir metonimicamente qualquer pauta universalizante, sobretudo, a idéia de nação estanque, será inviabilizado pela condição diferencial do social. Pontuo que estes processos de busca por estancamento se implodem na medida em que os sistemas de representações que definem uma identidade (uma nação, por exemplo) se desenvolvem em variadas conexões, disjunções e disrupções e, sendo assim, abre-se uma infinidade de possibilidades de filiações e incorporações alternativas, que resistem a projetos centralizadores de formas inesperadas e diversas.

Assumo, portanto, a ideia de que uma identidade nacional não é performada através de comunidades essencializadas. É na disjunção do tempo, no tensionamento entre a performance desvencilhada de essência e na violência de um discurso que busca estancar pedagogicamente um sentido para um nacional comum que há a experiência decisória na diferença – os deslocamentos de sentidos nos termos de Bhabha (2014):

Radicalizar a análise, a partir desta concepção, é possível pela argumentação de que territórios nacionais e fronteiras são exercícios de força, violência que buscam viabilizar uma grafia cartográfica do social, mas que ao surgirem permanecem instáveis pela própria ação do social. A proposta interpretativa assumida neste texto lança mão do entendimento da nação como um aparato simbólico de poder bem como um espaço de negociação de sentidos.

Contudo, reitero que, mesmo diante de uma crise crônica no cerne do ideário global, nacional, estes discursos ensinam e cada vez mais se fortalecem (assim como as crises) e pautam discursos e ações políticas contundentes, tal como a que está sob análise neste trabalho. Ao assumir este paradoxo: impossibilidade/potência como constituinte do discurso nacional, me interessa também discutir como a dimensão particular se constitui em meio à ilusão metonímica de um ideário universal.

Esta percepção se articula com uma pretensão de pensar a política como discurso tendo a diferença (*différance*) dimensionada não como aquilo que se pode lançar mão ou exercer controle, mas como o que impossibilita equilíbrios simétricos e refuta a idéia de transparência discursiva.

Assumindo a teoria do discurso de Laclau em diálogo com a perspectiva da *différance* derridiana, as tentativas de fixação de qualquer sentido que busque conectar espaços e supostas identidades ao se forjarem se lançam ao fracasso. Os discursos do local também incorrem nesta mesma impossibilidade. Sobre esta impossibilidade, Bhabha (2014, p.228) argumenta que:

O discurso do nacionalismo não é meu interesse principal. De certa forma é em oposição à certeza histórica e à natureza estável desse termo que procuro escrever sobre a nação ocidental como uma forma obscura e ubíqua de viver a localidade da cultura. Essa localidade está mais em torno da temporalidade do que sobre a historicidade: uma forma de vida que é mais complexa que “comunidade”, mais simbólica que “sociedade”, mais conotativa que país, menos patriótica que “patrie”, mais retórica que a razão do estado, mais mitológica que a ideologia, menos homogênea que a hegemonia, menos centrada que o cidadão, mais coletiva que o “sujeito”, mais psíquica do que a civilidade, mais híbrida na articulação de diferenças e identificações culturais do que pode ser representado em qualquer estruturação hierárquica e binária do antagonismo social.

Ancorado nesta argumentação construída por Bhabha (2014) é que assumo a perspectiva de um discurso universalizante, tal como a ideia de Global – Nacional – Local como discursos metonímicos que se configuram como processos hegemônicos (LACLAU, 2015). Não se trata de escalas materiais por dentro das quais circulam discursos. Trata-se de espaços de significação articulados. A retórica de uma *Base-Nacional-Comum*, por exemplo, propulsiona-se como dínamo de produção de sentidos de pretensões universais, através de uma suposta métrica nacional.

Interrogo qualquer projeto político nacional que se centra em uma retórica metonímica de universalização pensando a representação dos espaços universais e particulares como não constituintes de um par binário. As narrativas que são postas em disputa, e que flutuam em torno de uma ideia de universal nacionalista¹⁰, buscam representatividade em um suposto *microcosmo* local. Penso que uma base que se diz comum em escala nacional concentra seus esforços nesta busca por representatividade uníssona. Neste sentido, não importa o quão pretensamente aberto possa ter sido o processo de elaboração do documento normativo. Argumento que a ideia desta política opera na lógica de periferização do particular em detrimento de um nacional colonizador – universal.

¹⁰ Nacionalismo neste texto não assume a perspectiva xenofóbica de aversão a um indivíduo visto como estrangeiro. O termo nacionalismo neste momento serve para reivindicar territórios ou identificar semelhanças étnico-culturais entre indivíduos – noção de povo e território nacional.

Neste sentido, problematizo qualquer busca universalizante como um local (particular), que se hegemonizou em um processo metonímico e que tenta apagar os rastros dessa metonímia. Diante deste cenário, qualquer discurso que busque representação do universal se estabelece como disputa e como processo de deslocamento incessante de sentidos. Há, no caráter circular do discurso, um tensionamento político que busca o estabelecimento de estancamentos hegemônicos que busca se forjar na tentativa de apagar o que não se apaga, o que não se tangencia, o que não se objetifica – a diferença. Laclau (2011) denomina esses movimentos como construção e desconstrução contínuas e que em termos de processos hegemônicos, o autor aponta:

Este momento de deslocamento é essencial a toda prática hegemônica: testemunhamos isto desde a emergência afetiva do conceito de social-democracia russa, sob a forma da exterioridade da identidade classista às tarefas hegemônicas; e nossa conclusão é que nenhuma identidade social jamais é a adquirida – um fato que dá ao momento articulatório-hegemônico a plena medida de sua centralidade. [...] nenhuma lógica hegemônica pode dar conta da totalidade do social e construir seu centro, pois neste caso uma nova sutura teria se produzido e o conceito de hegemonia teria se autoeliminado. A abertura do social é, então, a precondição de toda prática hegemônica. (Laclau, 2011. P.222 e 223)

Abre-se, desta forma, um novo *espaçotempo* de sufoco e alívio, representatividade, alteridade, significação e, sobretudo, angústia. Tudo se torna trânsito e movimento do social. A sensação de estar *dentrofora* do processo inviabiliza o estancamento do que quer que seja, ao mesmo tempo em que identifica a busca por um apagar da diferença paralisante e é isso que legitima a idéia de espaços periféricos. Sobre a angústia como constituinte do impossível nacional/nacionalidade, Bhabha (2011, p.157) aponta que:

A angústia deixa visível e presente tanto o momento da natividade (ou da nacionalidade) como traço, quanto o estado des-locado de sua desobjetivação e, neste sentido, a angústia é um momento de trânsito e transição, no qual o estranhamento e a contradição não podem ser negados, mas devem ser continuamente negociados e feitos “funcionar através”. A angústia é o momento mediatório entre a sedimentação da cultura e o seu deslocamento significativo, sua espera por um lugar e sua existência fronteiriça. É um momento de “desobjetivação” que não perde de vista um objetivo, o encontro marcado entre a territorialidade e a memória de disseminação.

Os argumentos de Bhabha (2011) são importantes para discutir a busca pelo estabelecimento de um ideário nacional em algo universal tal como incitada pela BNCC, bem como a transmutação do espaço local em periferia. A idéia de “encontro marcado entre a territorialidade e a memória de disseminação” (BHABHA, 2011) possibilita entender que no meio de uma incessante fluidez de significações, ações e movimentos, a tensão entre universal e particular concentra-se também em um ideário de pertencimento.

Pertencimento em relação a um ideário nacional diz respeito a um sentimento de alteridade e auto-reconhecimento diante de algo – símbolos, ideias e imagens. Trata-se de algo subjetivo – sentimento humano – que, no entanto, se articula com discursos políticos potentes - nação e nacional. Sobre estas reflexões algumas questões seriam: uma idéia de nação nunca vai contemplar a percepção de todos os indivíduos vinculados a uma espacialidade, sendo assim; para além dos símbolos materiais (bandeira, hino, territórios discursos étnico-raciais e idiomas) o que se sustenta na subjetividade a idéia de uma nação? Quando uma política se enrijece em uma ideia de nacional comum, o que se exclui?

Busco lidar com estas questões afastando-me de uma operação de demarcação fora *versus* dentro e muito mais assumindo o social como *foradentro*¹¹ disjuntivamente constituído. O que busco através desta leitura do social é discutir o nacional, exclusões e pertencimentos, identificações e constituição dos discursos das minorias como espaço de traduções culturais, o que Bhabha (2013) chama de terceiro espaço.

A partir do diálogo com o autor, pontuo que terceiro espaço não se refere a um local em que é possível traçar coordenadas geográficas de latitude e longitude, tampouco fixar um alfinete em uma representação cartográfica o localizando. Por terceiro espaço, busco o assumir tal como Bhabha (2013) indica - espaço de tradução cultural. De maneira pragmática nesta pesquisa trata-se do *espaçotempo* disjuntivo em que a política ocorre.

Toda a tensão constitutiva entre universal e particular, que tensiona o ideário de uma nação em ilusão universal e o particular em periferia metonímica, são os elementos que organizam meu olhar sobre a BNCC. Os significantes Base/Nacional/Comum mobilizam produções de sentidos de apoio, resistência e, mais que isso, traduções novas imprevisíveis. A luta por significação, articulada com as possibilidades de agência de transformação dos sujeitos diante desta política, é o que ao mesmo tempo desestabiliza a execução literal de uma política textualizada, ao mesmo tempo faz desta política instável espaço de luta. Encaro este esforço de discutir a fértil impossibilidade de estancamento de um ideário nacional teoricamente com duas perguntas retóricas que Homi Bhabha (2013, p.83, tradução livre), em sua obra “Nuevos derechos, nuevas minorias”, propõe:

De que maneira podemos atribuir valor e agência ao esvaziamento ou drenagem de poder que se exerce através da abertura que supõe a arbitrariedade do significante? Em que sentido, o signo possibilita a questão da agência e oferece uma forma de autoridade alternativa ou inclusive de oposição?

¹¹ Expressão em que proponho a junção de duas palavras tomando como referência os estudos da professora Nilda Alves

Ao pensar nestas inflexões, importa colocar sob suspeição a alteridade dos significantes e atentar às propositivas de Laclau (2011) em que se discute a flutuação dos significantes como algo fundamental na dinâmica política. Este processo de flutuação que também incide sobre a impossibilidade de estancamentos de sentidos em qualquer significante se configura em congraçamento com os estudos culturais de Homi Bhabha. Laclau (2011) pontua que o discurso é uma totalidade instável desenvolvida por relações de significantes que detém significados provisórios. Para Laclau (2011), atentar para o fato de que compreender estes preenchimentos provisórios que organizam contingencialmente a política significa entender um processo hegemônico.

A flutuação dos significantes para Laclau está diretamente vinculado ao caráter performático e metonímico do discurso que, tal como aponta Costa (2018, p.22), se vincula ao “falar, tratar, acusar, defender, reaver; que são significações provisórias de nomes tidos como importantes em determinado momento da política.”. Portanto, a ideia de flutuação dos significantes está vinculada ao que Laclau (2011), em aproximação com Derrida, enuncia como arbitrariedade dos signos. Para Laclau (2011), um significante vazio, por exemplo, não se configura com um vácuo de significação, mas sim, como um espaço de lutas por significação. Sobre esta dinâmica, Laclau (2011, p.68), argumenta:

Assim, um significante vazio só pode surgir se há uma impossibilidade estrutural de significação e apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção etc.) da estrutura do signo. Ou seja, os limites da significação só podem anunciar a si mesmos como impossibilidade de realizar aquilo que está no interior desses limites – se estes pudessem significar-se de modo direto, seriam internos a significação; logo não seriam limites em absoluto.

Procuo me centrar nesta perspectiva – na percepção de arbitrariedade dos signos, da flutuação dos significantes dentro da política. Derivado deste entendimento pontuo que os processos hegemônicos são processos metonímicos e desta forma assumo os significantes Base, Nacional e Comum como metonímias que se pretendem universalizantes.

No entanto, o caráter metonímico da política e dos processos hegemônicos não esgota a aderência do discurso político com outras figuras de linguagem. Laclau (2011) argumenta que os movimentos semânticos vinculados à metonímia são fundamentais para que as metáforas tenham sentido figurativo e importância na política.

Esta argumentação me parece de vital importância, uma vez que amplifica a discussão acerca dos deslizamentos de sentidos e das flutuações dos significantes por superpreenchimentos em determinados momentos da política. A ideia de desenvolvimento dos processos hegemônicos assumido como processo metonímico reitera a questão da linguagem

como algo central na teoria do discurso. Para Laclau (2011) metonímias e metáforas se relacionam nas retóricas políticas.

Laclau (2011), ao discutir os limites de uma metáfora na articulação política, dialoga com autores do campo da literatura para buscar uma problematização das retóricas metonímicas e metafóricas no discurso político. Para Laclau (2011), o movimento de deslocamento entre estas duas figuras de linguagem é constituinte de processos hegemônicos. Sobre este processo, o autor aponta:

Adiantando o que discutiremos aqui, podemos dizer que isso é inerente a operação política central que chamamos de “hegemonia”: o *movimento de metonímia à metáfora, da articulação contingente ao pertencimento essencial*. O nome – de um movimento social, de uma ideologia, de uma instituição política – é sempre a cristalização metafórica de conteúdos cujas ligações analógicas resultam da ocultação do contigüidade contingente de suas origens metonímicas. De modo contrário, a dissolução de uma formação hegemônica envolve a reativação dessa contingência: o retorno de uma fixação metafórica “sublime” a uma associação metonímica humilde. (Laclau, 2011. p.196, *grifos meus*)

O que destaco neste sentido é que a retórica de um currículo básico, comum e, sobretudo, nacional, se configura também como um movimento da articulação contingencial - a busca pelo pertencimento essencial. Entendo que esta retórica só é possível de se configurar em razão da falta de nitidez do tecido social. Entendo, concordando com Costa (2018), que o movimento retórico de oscilações entre figuras de linguagem que causam instabilidade nos processos hegemônicos são constitutivos da política, contudo, este tensionamento só ocorre em razão do vazio de significantes. O preenchimento – processo de hegemonização – de sentidos ocorre de forma metonímica e metafórica, o que também se justifica porque a articulação que movimenta a ação política ocorre de forma instável e contingente. Esta instabilidade, tal como aponta Laclau (2011), deriva-se de sentidos que uma ameaça exterior projeta em um disperso conjunto de identidades diferenciais.

Um passo atrás parece ser importante expor um entendimento acerca de uma ideia de metáfora bem como sua importância no jogo político de significações. Reiterando um movimento já desenvolvido no início desta seção, exponho a definição de metáfora, que segundo o dicionário Aurélio on line, significa:

designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança (p.ex., ele tem uma *vontade de ferro*, para designar uma *vontade forte*, como o ferro).

Trata-se de um recurso linguístico que tem por objetivo designar um elemento por outro através de uma ilusão, que não se configura como algo falso. A ideia de ilusão, neste contexto, se configura como uma impossibilidade representacional clara e direta. A mimetização,

destacada por Bhabha (2014) como alternativa de um discurso colonial que busca a violação da diferença, também se configura de forma metafórica. As estratégias discursivas de tomar a parte pelo todo ou referir-se a algo através de retóricas ilustrativas seriam formas de negligenciar ou tentar apagar diferenças através de processos de articulações hegemônicas?

Entendo, em diálogo com Laclau (2011) que a resposta para esta questão tende a ser positiva. Neste trabalho, esta discussão teórica implica em pensar a significação do nacional como uma expressão de algo universal, básico e comum como ilusão. O que seria, portanto, uma base nacional e comum? Estes significantes poderiam ser tomados de que forma? A luz destas indagações coloco sob suspeição a organização em sequência dos significantes Base – Nacional e Comum, como neologismos derivados de uma busca por fixação de identidades nacionais – universais com plenitude inviável.

Reitero aqui a defesa de que o estancamento permanente do que quer que seja, em termos de significação, é impossível. No entanto, entendo que este neologismo se configura na política objeto deste trabalho como uma forte estratégia discursiva de busca por apagamento da diferença.

No entanto, o social funciona através da linguagem, tal como aponta Laclau (2011), desta maneira, metáforas e metonímias são formas de significar o social. A diferença, tal como indica Macedo (2012), é constitutiva do sujeito e, portanto, é de impossível apagamento. É neste caráter paradoxal – tentar apagar e sufocar o que não se apaga - a diferença – que se desenvolvem as políticas, as articulações e os processos hegemônicos.

No entanto, ao mesmo tempo em que lanço mão da problematização dos processos políticos, colocando luz ao jogo de significações, entendendo que os efeitos semânticos diferencialmente produzidos são, em muitas vezes, centrados em figuras de linguagens e em retóricas difusas. Entendo também, em diálogo com Laclau (2011), que, por mais que a ideia de algo nacional (um universal, metonímico e metafórico) seja uma ilusão, é também extremamente necessária.

Quando evoco os significantes particular e universal para pensar a política curricular também interessa discutir que a demarcação/constituição de algo significado com particular apenas faz sentido se outras localidades existirem ou se um constitutivo universal existir, mesmo que de forma frágil.

O que busco argumentar é que identidades sejam elas particulares ou universais, ao mesmo tempo em que se impossibilitam enquanto estruturas enrijecidas são fundamentais, uma para a outra – *vis a vis* (Laclau, 2011). O que torna possível a luta, a política e o discurso

universal/particular, é o caráter intrinsecamente constitutivo que a parte e o todo mutuamente possuem.

Pautado nesta argumentação é que busco a sustentação para discutir um dado projeto de identidade nacional não como algo a ser objetificado e materializado, mas como estratégias de um processo político. Interpreto que este processo não permanecerá fechado, mas que, a partir de reivindicação de demandas e de negociação entre os atores sociais envolvidos nesta dinâmica a política se desenvolve.

A angústia por finitudes concretas é o que mobiliza a luta de minorias identitárias ao mesmo tempo em que fomenta a agressividade de estados nacionais, por exemplo, no movimento de forjar pautas nacionais. No entanto, cabe destacar que a minoria (uma forma angustiada por expressar identidades) só é minoria porque se insere em um todo heterogêneo. De forma paradoxal, o respeito a indivíduos que se identificam como minoritários só é possível dentro de algo universal – o Estado Nação, por exemplo. Laclau (2011, p.49), ao discutir a relação entre particular, universal e identidades, propõe a seguinte reflexão:

a multiplicação de novas – e não tão novas identidades – identidades em decorrência do colapso dos lugares a partir dos quais sujeitos universais falavam – a explosão de identidades étnicas e nacionais na Europa oriental e nos territórios da antiga União Soviética, lutas de grupos imigrantes na Europa ocidental, novas formas de protesto multicultural e autoafirmação do Estados Unidos, a que temos que acrescentar uma gama de formas de contestação associadas aos novos movimentos sociais. Surge, portanto, a seguinte questão: essa proliferação deve ser pensada apenas como ploriferação – quer dizer, simplesmente em termos de sua multiplicidade? Para colocar o problema em sua forma mais simples: deve-se pensar o particularismo somente enquanto particularismo, apenas a partir da dimensão diferencial que ele afirma? Seria a relação entre universalismo e particularismo apenas relações de exclusão mútua? Ou, se tomarmos a questão pelo ângulo oposto: será que a alternativa entre o objetivismo essencialista e o subjetivismo transcendental esgota o leque de jogos de linguagem que podem ser feitos com o !universal.

Portanto, procuro defender a ideia de que tanto o universal quanto o particular – nacional e local, por exemplo, são efeitos discursivos. Estes efeitos se desdobram em pautas identitárias na política em análise de forma disjuntiva (a constituição de uma Base Comum Nacional tensionada com a discussão/sufocamento de questões de gênero e raça, por exemplo). Assumindo a perspectiva de que universalismos, particularismos são efeitos muitas vezes operacionalizados a partir de retóricas metonímicas e metafóricas, interessa pormenorizar a discussão no âmbito da política tensionada com pautas identitárias.

Este pormenorizar significa reiterar o foco nas demandas e pensar nos sujeitos de forma descentrada e não cartesiana. Posicionar-me diante uma reflexão desta forma significa assumir um afastamento em relação a generalizações analíticas. Um olhar atento para as demandas e o entendimento acerca do particularismo também como efeito, não significa assumir a

possibilidade de reversão da estrutura – universal/particular – para – particular/universal, mas, sim, assumir que as demandas ao se estabelecerem, mesmo que de forma contingencial, impõem aos sujeitos a necessidade de decisão, tomar algum partido em um dado momento e desta forma a política se desenvolve. Ernesto Laclau (2011, p.55) ao discutir a ilusão de um particular material argumenta:

No entanto, acho que um apelo ao puro particularismo não oferece nenhuma solução para os problemas que estamos enfrentando nas sociedades de hoje. Em primeiro lugar, a afirmação do puro particularismo, independente de qualquer conteúdo e do apelo a universalidade que o transcenda, é uma aventura autodestrutiva. Pois, se esse for o único princípio normativo aceito, confrontamo-nos com um paradoxo irresolúvel. Posso defender o direito das minorias sexuais, raciais e nacionais em nome do particularismo, mas, se o particularismo for o único princípio válido, também terei de aceitar o direito de autodeterminação de todos os tipos de grupos reacionários envolvidos em práticas anti-sociais. E mais: como as demandas dos vários grupos colidirão entre si, precisaremos apelar, sem poder postular algum tipo de harmonia preestabelecida – para alguns princípios mais gerais que regulam estes choques.

Para não cair em uma aventura autodestrutiva de considerar o particularismo como a única forma de reconhecimento do local (LACLAU, 2011), busco problematizar os processos de provisórios estancamentos de sentido presentes em uma dada política. Considero desta forma, a busca por fixação de significados em torno de uma idéia de nação e os efeitos da dimensão particular como o dínamo propulsor da política – neste trabalho a BNCC. Ao mesmo tempo em que a dimensão particular é efeito, o nacional (universal) não é estável. O que pode ser apreendido são os discursos sobre algo e não uma materialidade dada.

Tomando esta possibilidade de apreensão, interessa problematizar os processos de busca por estancamento de sentidos centrados em uma idéia de nacional dentro da política da BNCC. Em outros termos analisar processos e organizações hegemônicas. Reitero com isso a preocupação em colocar a linguagem no centro da análise, dimensionar a tensão por preenchimento de sentidos como algo derivado da arbitrariedade dos signos e assim tomar a política. Sobre esta dinâmica, Laclau (2011, p. 215-216), aponta:

No entanto, uma vez que o processo político seja visto não apenas como reasserção de uma identidade, mas como sua construção – como na guerra de posições de Gramsci -, a dimensão metonímica não pode ser ignorada. Hegemonia significa passagem de metonímia para a metáfora, de um ponto de partida “contínuo” para sua consolidação na “analogia”. Mas, com isso, estamos muito próximos da relação metáfora/metonímia que Gennete encontra no texto de Proust. Traduzindo para uma linguagem política, poderíamos dizer que, porque há narrativa (*Récit*), há estratégia. Porém, como a identidade dos agentes dessa estratégia não é dada de antemão, sempre teremos movimentos estratégicos de curto prazo, não ancorados em qualquer escatologia. Eles operarão exatamente no ponto em que a metáfora e a metonímia se cruzam e limitam seus efeitos mútuos.

Apostando na dinâmica de circularidade do discurso, no jogo de figuras de linguagens presentes na política, bem como nas reflexões possíveis em diálogo com Bhabha (2013, 2014 e 2015) e Laclau (2011; 2015), encaminho novas reflexões para o próximo capítulo.

O que seguirá a diante lançará mão da leitura sobre o processo político em que a BNCC se articulou bem como a problematização acerca das tensões produzidas a partir da busca por estabelecer uma métrica universal – nacional através de uma política curricular.

O processo político de busca pelo estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular, nas bases em que foram discutidas até esta etapa da pesquisa potencializa uma série de implicações nos processos de escolarização e na relação entre o currículo e as disciplinas escolares.

Pensando nestas inflexões, no próximo capítulo analiso como a política da BNCC, em específico, como a busca por fechamento de uma métrica nacional/universal produziu sentidos, tensões e lutas com a Geografia, considerando atores e produções vinculadas à comunidade disciplinar.

3 GEOGRAFIAS EM DISPUTAS? DIÁLOGOS COM O CAMPO E TENSIONAMENTOS

Para onde vai o ensino de Geografia?

Ariovaldo de Oliveira

A indagação posta como epígrafe desta seção serviu em diversos momentos como disparador para reflexões acerca dos caminhos em percurso da Geografia. É também uma oportunidade de discussão entre a epistemologia da ciência e sua relação com a escola. Uma relação em muitas leituras encaradas como de crise crônica. Autores do campo, tal como Brabant (2012), vão atentar para questões referentes a esta suposta crise – epistemologia da ciência & escola. Neste trabalho não me interessa dicotomizar arenas de produção de conhecimento, ao contrário, além de não entender a Geografia nesta ruptura vejo esta crise como espaço de diálogo constitutivo.

A Geografia se configura como uma ciência do dizer e pensar o espaço que mais se produz na crise do que sofre com ela. Trata-se de uma ciência que se desenvolve em um ambiente de “mal-estar” e que no âmbito da escola mobiliza inúmeras indagações e neste momento, importa atentar às propostas por Brabant (2012, p.12) buscando refletir sobre:

Há elementos constitutivos do discurso da Geografia escolar que permitem explicar esta contradição evidente entre os objetos declarados e a realidade de uma disciplina desligada de toda sua preocupação concreta?” e de forma mais objetiva o que interessa pro autor é “Quais são as causas do mal-estar congênito da geografia na escola?”

Mais adiante o autor, como via de pensar nestas reflexões, constrói uma argumentação ligada às questões de mal-estar congênito, que particularmente interessa muito. Brabant (2012, p.22, grifos meus) argumenta:

A geografia faz parte do passivo da velha escola que o poder tem por objetivo reformar, passivo que é o resultado da transformação das necessidades e referências culturais ideologicamente úteis para sociedade e da esclerose interna da própria disciplina. *Sustentada durante muito tempo pela ideologia do nacional* e colonial, a geografia escolar sofre o contragolpe da emancipação das colônias, na hora em que as estruturas nacionais se inserem nas relações de dependência e se diluem em espaços mais vastos. *Ideologicamente útil na afirmação de nação e para a reprodução da consciência de uma identidade comum*, a geografia se acha confrontada a discursos “supranacionais”. Isto ocorre, no caso da França, a sua inserção no conjunto europeu e sua situação no quadro de hegemonia imperialista norte-americana. A questão que se coloca, então, é a de saber se a *adequação dos discursos nacionalista e geográfico* não foi senão conjuntural e em que medida a crise da geografia está ligada à da nação.”

Ao destacar a relação constitutiva entre “adequação dos discursos nacionalistas e geográficos” bem como a relação da Geografia com “ideologias do nacional” Brabant (2012)

oportuniza um caminho de diálogo diante o questionamento “Para onde vai o ensino de Geografia?” O que busco organizar é uma possibilidade de resposta frente esta pergunta centrada na interpelação entre diferentes discursos – disciplinares e curriculares - da Geografia na BNCC.

Ao longo desta pesquisa, assumo que uma das feições mais proeminentes forjadas no desenvolvimento desta política curricular é a busca pelo fechamento de uma identidade nacional capaz de promover algo comum de forma universal. Ao focalizar esta premissa para/na Geografia, chama a atenção no documento curricular a reiteração textual com que o significante “identidade” aparece. Sobre este elemento discursivo, segue uma tabela como forma de organizar esta discussão:

Quadro 3 – O significante “Identidade” na BNCC da Geografia nos anos finais do ensino fundamental

Página 359	[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade , expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural;
Página 361	Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos.
Página 362	Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade .
Página 362	Além disso, pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares;
Página 369	Essas aprendizagens servem de base para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam o reconhecimento e a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais.
Página 381	Para tanto, no 6º ano, propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta.

Fonte: Produzida pelo autor tendo como base o documento curricular BNCC Brasil (2017)

Destaco, portanto, o vínculo direto que se reitera na textualização do documento curricular entre a proposta para a Geografia e conjecturas identitárias fechadas e supostamente quantificáveis e identificáveis. Recuperando o argumento de Brabant (2012), em que o autor ratifica a Geografia como a ciência de pensar e dizer metodologicamente o espaço, a ênfase em questões identitárias no discurso geográfico proposto na BNCC em diferentes momentos assume a possibilidade de estancamento relacional entre práticas de identificação, espacialidade e cultura.

A assunção da possibilidade de delimitação/vinculação entre uma identidade uníssona e alguma dinâmica espacial se estabelece como uma inflexão substancial na política curricular. Na BNCC (Brasil. 2017, p. 369) a textualização indica que “[...] essas aprendizagens servem

de base para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam o reconhecimento e a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais.” Destaco este trecho, sobretudo, com o interesse em pontuar a premissa de que há aprendizagens basilares capazes de fazer um indivíduo reconhecer e potencializar identidades.

Entendo que chamar a atenção para esta métrica se configura como um movimento atento a dinâmica presente na BNCC de disputas entre determinadas demandas mais gerais presentes na política curricular (desenvolvimento de habilidades e competências) com campo disciplinar da Geografia. Importa nesta pesquisa focalizar na tensão entre a tentativa de fixação de sentidos em torno de um ideário de identidade nacional e discursos disciplinares e epistêmicos vinculados a Geografia. As pontuações destacadas no quadro 3 apresentam elementos de uma disputa política por significação no currículo e na Geografia no contexto da BNCC constituída em razão de um discurso curricular mobilizado em premissas universalizantes tal como a assunção de identidades apriorísticas e enclausuradas em um fechamento.

Na esteira destas disputas, lanço mão do diálogo com partícipes da comunidade disciplinar da Geografia para discutir o que estes sujeitos vêm significando como importante para o campo do ensino, tensionando com o que o discurso político textualizado nos documentos da BNCC propõe para a escolarização dos anos finais do ensino fundamental. Neste primeiro movimento busco uma aproximação mais intensa com autores da epistemologia e do ensino de Geografia inclinados ao campo crítico.

Estudos contemporâneos no campo, em destaque os de Lana Cavalcanti (2013) e Ruy Moreira (2013) versam sobre alternativas pedagógicas vinculadas ao que deve ser produzido em nível de sentidos e percepção crítica do Espaço. Trata-se de uma discussão que tem por objetivo vincular as problemáticas específicas da ciência, questões macrodinâmicas da sociedade com as possibilidades e limitações de uma Geografia produzida na escola.

Pensar neste movimento de aproximação e análise entre integrantes da comunidade disciplinar e um discurso curricular o que busco é a problematização de determinados nomes tais como nação e nacional e seus reverberes na Geografia. A discussão acerca do que é, para que é e qual são as finalidades da ciência geográfica atravessam o debate do campo disciplinar e mobiliza esforços de muitos autores. Ruy Moreira (1999, 2013, 2015) apresenta uma forte preocupação na discussão das estruturas dos métodos de ensino em Geografia bem como, uma proposta de organização de uma forma de pensar em Geografia. Moreira (2013, p. 116) aponta que: “A relação homem-meio é o eixo epistemológico da Geografia. Todavia, para adquirir uma feição geográfica, a relação homem-meio deve estruturar-se na forma combinada de paisagem, território e do espaço.”. Com esta argumentação, o autor atribui aos conceitos de paisagem,

território e espaço o assentamento da constituição das análises geográficas. É, portanto, a partir destas três categorias – com primazia acentuada do espaço - que a Geografia forja suas feições mais identificáveis e encaminha processos e as ações pedagógicas em seu favor.

A partir do entendimento proposto por Moreira (2013) em que é atribuído a tríade paisagem, território e espaço a função de eixo estruturante, emergem ações mobilizadas orbitando ao redor destes. A partir desta perspectiva proposta é possível traçar os objetivos a jusante destes eixos e o que é necessário a montante destes. Segundo Moreira (2013, p.105), a relação entre Geografia e escola ocorre no campo social e das idéias, “A geografia é uma forma de leitura do mundo, a educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das ideias.”.

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

A identidade da Geografia, que segundo Moreira (2013) é uma idéia de mundo, possui uma organização teórico-metodológica articulada nas categorias e estas devem ser recuperadas e reafirmadas a todo o momento na escola. É a partir destas categorias, princípios lógicos e subcategorias que floresce um formato explícito de representação – a Geografia.

O professor Ruy Moreira desenvolve esta discussão no campo epistemológico preocupado fundamentalmente com a demarcação de um projeto identitário para a disciplina tendo como pilar uma sustentação conceitual e processual rígida. Existem, no entanto, outras preocupações propostas por outros sujeitos vinculados à comunidade disciplinar que também lançam mão de esforços para pensar a Geografia e a escola. Lana Cavalcanti (2013), Sonia Castelar (2013) e Marcelo Pereira (2011) são autores que se preocupam em problematizar o processo de escolarização como um catalizador do “*olhar geográfico*” sob os fenômenos sociais derivados da relação sociedade e natureza.

Neste ponto, reforça-se a preocupação em marcar uma identidade para a Geografia escolar, contudo, se amplia a discussão acerca das especificidades do desenvolvimento da Geografia na escola. Lana Cavalcanti (2013, p.89) argumenta que:

(...) reafirma-se a convicção de que a tarefa do ensino de geografia é de ajudar os alunos a desenvolver o olhar geográfico sobre a cidade, seja sobre outras espacialidades, aprendendo a construir explicações para a espacialidade que é vista empiricamente, que é vivida cotidianamente por eles. Os conceitos geográficos, que

perpassam os conteúdos escolares que se veiculam a geografia, são instrumentos para compor esse olhar.

Desenvolver um olhar geográfico a partir de conceitos é, portanto, um objetivo da Geografia escolar que embora, repouse na objetividade, projeta subjetividade no olhar individual. Não se trata de uma disciplina que busca o pragmatismo do desenvolvimento de competências. Percebo a partir do diálogo com estes autores que existe um discurso acerca da produção da Geografia dentro do processo de escolarização em que se desenha uma arquitetura forjada no rigor conceitual e na subjetividade.

Pensar nesta subjetividade implica em dialogar com autores do campo do ensino da Geografia pontuando a preocupação destes com a interface entre demandas sociais diversas atribuídas às escolas e a marcação de uma identidade geográfica escolar. Acerca desta interface, Cavalcanti (2014, p. 90), argumenta:

Se a geografia é entendida como uma maneira de olhar o mundo, pode-se tomar a metáfora da viagem e afirmar que a geografia é uma viagem e que todos os que aprendem podem fazer viagem, podem ser viajantes (Baikky et al. 2009). Assim, aqueles que se apropriam da geografia, no caso, os alunos podem realizar esta “viagem geográfica”. Ela nos leva a outros lugares e, na qualidade de disciplina escolar, ela tem o sentido de, com a ajuda do professor, como seu guia, tem o papel de ajudar ao aluno a se interrogar sobre os diferentes lugares que existem, para buscar com esse conhecimento uma maior compreensão do mundo, e assim conseguir uma maior apreensão de si mesmos – buscando superar contradições entre o eu interior e o exterior, em interação constante com a natureza e sociedade [...]

A confluência dos argumentos de Lana Cavalcanti e Ruy Moreira possibilitam pensar a Geografia escolar no deslizamento entre legitimação científica e as possibilidades dos alunos produzirem leituras do mundo e de si mesmos na subjetividade. O professor Marcelo Garrido Pereira (2013) argumenta que a prática educativa é uma atividade humana que prepara os indivíduos de uma sociedade para que participem de modo ativo na sociedade. Na especificidade da Geografia, o grande objeto “espaço” deve ser abordado na escola, segundo Pereira (2013) com a finalidade de desenvolver um entendimento sobre as condições espaciais em vínculo com a vida em sociedade.

É a partir desta finalidade que Pereira (2013) (re)apresenta a preocupação da operação conceitual na Geografia escolar e a subjetividade do desenvolvimento de um olhar geográfico. Para este autor, o diálogo com Lefebvre (1991), Harvey (1998) e Fraser e Honneth (2006) permite escalonar as experiências espaciais no fluxo dos conceitos na empiria. Há, portanto, a possibilidade de se desenvolver processualmente na Geografia escolar níveis diferentes de produção da experiência espacial – espaço concebido, espaço percebido e espaço vivido.¹²

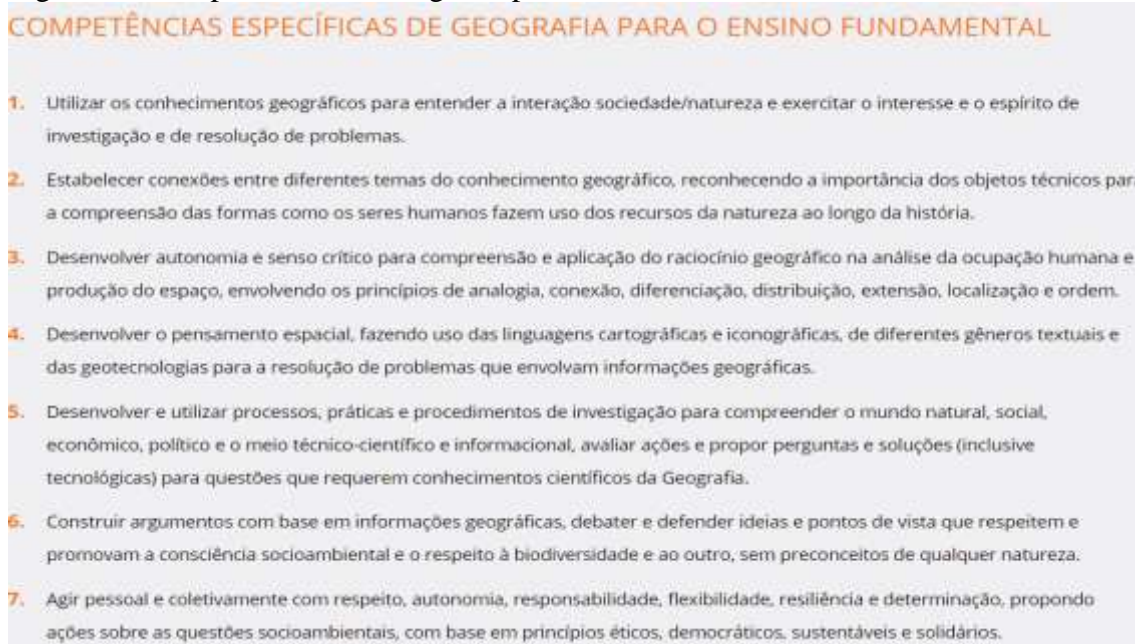
¹² Segundo Souza (2009, p.4) “Lefebvre (1974) define três momentos na produção social do espaço: o espaço concebido; o espaço vivido; e o espaço percebido. O espaço concebido é notadamente o da representação abstrata traduzido no capitalismo pelo pensamento hierarquizado, imóvel, distante do real. Advindo de um saber técnico e, ao mesmo tempo, ideológico, as representações do espaço privilegiam a idéia de produto

Não cabe nesta pesquisa debruçar-me sobre um aprofundamento de cada um destas significações espaciais, no entanto, lançar mão desta reflexão é uma alternativa dentro da discussão encarada por parte da comunidade disciplinar que trazem a tona formas de incorporar a empiria aos processos de ensino a Geografia. O que interessa afinal ao trazer este tipo de discussão é um convite ao encontro com Pereira (2013) em que o autor aponta que a categorização do campo – o espaço – é fundamental nas projeções das ações pedagógicas. Desta forma, o método também se ancora num mecanismo de reconhecimento de uma série de problemáticas que permitem levantar indagações o que se transforma em dispositivos de quebra cognitiva.

Ao trazer estes argumentos produzidos por autores do campo que compõem parte da comunidade disciplinar da Geografia, meu objetivo é apreender um momento de constituição discursiva para tensionar com o discurso para a Geografia escolar produzido na BNCC.

Desta forma direciono meu olhar para a matriz curricular específica para a Geografia no ensino fundamental em que há uma série de indicativos e proposições voltadas exclusivamente para o ensino da disciplina. Na materialidade do documento, são proposições de competências tal como aparecem na parte do documento que segue:

Figura 4 – Competências da Geografia para o Ensino Fundamental



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.364)

devido à supremacia do valor de troca na racionalidade geral. 15 O espaço percebido aparece como uma intermediação da ordem distante e a ordem próxima referentes aos desdobramentos de práticas espaciais oriundas de atos, valores e relações específicas de cada formação social. Deste modo, atribui às representações mentais materializadas funcionalidades e usos diversos, que correspondem a uma lógica de percepção da produção e da reprodução social. O espaço vivido denota as diferenças em relação ao modo de vida programado.”

Um ponto nevrálgico na BNCC é a utilização de competências como um princípio de organização curricular. Já discutido anteriormente no capítulo dois, argumentei que este formato se torna hegemônico no discurso curricular e busca encaminhar as propostas pedagógicas para um determinado tipo de formação.

No âmbito da Geografia, as competências ao mesmo tempo em que buscam se apresentar como propostas compatíveis com muitos dos princípios geográficos – escalonar, distribuir, relacionar, dentre outros – enfatizam a dimensão comportamental do processo formativo. Argumento neste sentido, que a Geografia se posiciona no discurso curricular também como mais uma disciplina que buscará dar conta do desenvolvimento destas competências.

Tal como consta na versão homologada da BNCC (BRASIL, 2017, p.359) o projeto de formação dos indivíduos que encaminha a proposta curricular para a Geografia pressupõe que “a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha.”.

Neste espaço de significação, em diversos momentos emerge na textualização de um discurso curricular para a Geografia na BNCC uma preocupação com a compreensão de identidades. Os processos encaminhados nesta direção pressupõem algum nível de homogeneidade estável acerca de uma identidade nacional anteposta.

No âmbito da Geografia, entendo que esta proposta curricular se mimetiza na órbita de um determinado ideário nacional a partir de dois eixos. Um se refere à busca por promoção de habilidades e competências pré-definidas como algo elementar para todos os discentes brasileiros e o outro recai sobre a reiteração do discurso de compreensão e diferenciação de identidades.

Esta inclinação na leitura produz uma série de sentidos na/para a proposta de Geografia no ensino fundamental. Estes sentidos perpassam a argumentação de que “Essas aprendizagens servem de base para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam o reconhecimento e a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais.” (BRASIL, 2017, p. 369) bem como:

Além disso, pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo. Em continuidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e

solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas. (BRASIL, 2017, p.362. grifos meus)

A construção de uma identidade torna-se uma pauta central no trato da Geografia escolar assumido na BNCC. Os grifos no supracitado são partes de argumentações que ao mesmo tempo buscam definir os objetivos mais gerais da Geografia na BNCC e reiteram a preocupação com uma formatação de um ideário identitário.

O vínculo entre a promoção de competências pré-determinadas e pautas identitárias endossam o argumento presente na BNCC de que “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (BRASIL, 2017, p.8). Na especificidade da proposta para a Geografia, as competências específicas para a componente curricular se apresentam como formatação de uma disciplina que:

[...] 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. Para dar conta desse desafio, o componente Geografia da BNCC foi dividido em cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das *habilidades*. (BRASIL, 2017, p.361. grifos meus)

A relação entre aprendizagens essenciais, foco nas habilidades e competências e como desdobramento disto uma proposta de Geografia escolar potencializou desequilíbrio. Um maior peso para dinâmicas comportamentais (habilidades e competências) em detrimento do apagamento de outras feições inerentes a ciência geográfica tais como as reivindicadas anteriormente por Moreira (2003), Cavalcanti (2014) e Pereira (2013) produz novas inquietações na comunidade disciplinar de diversas naturezas.

Um efeito deste desequilíbrio se configura no próprio entendimento acerca do que seriam estas habilidades. Como já discutido em seções anteriores, as habilidades e competências estabelecidas como princípios de organização curricular hegemônicos na BNCC focaliza valências comportamentais e performance produtiva dos indivíduos em formação.

No entanto, no âmbito da Geografia, a reivindicação exposta por Calai (2005) em que a autora, reticente ao processo de instrumentalização do ensino de Geografia, indica que é fundamental considerar a necessidade de consolidação de um ensino centrado na construção de raciocínios geográficos sob o viés da criticidade, considerando o contexto de rápidas e intensas transformações pela qual o mundo. Argumento que estas reivindicações estabelecem uma contraposição com a dinâmica do ordenamento curricular da BNCC que se constitui a partir de outras propostas de habilidades e competências gerais para todas as disciplinas sem

necessariamente um espaço de intercessão com os saberes geográficos mais específicos. Há, portanto, de se considerar que a métrica de habilidades e competências presentes na BNCC pode se desenvolver sem consonância com diferentes discursos geográficos.

Sobre esta tensão acerca do processo de como e quais habilidades devem ser desenvolvidas no processo de escolarização geográfica, o professor do departamento de didática da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Roberto Marques - em uma mesa de debate promovida pela Associação de Geógrafos do Brasil – AGB reflete sobre esta questão. Sobre isto, Marques (2015, p. 8) argumenta:

Podemos fazer, então, alguns questionamentos: o que significa ser professor de geografia de educação básica em um contexto de desimportância e BNCC? O que é esse docente pretendido com a construção de uma BNCC, em especial desta BNCC que está aí? Qual o lugar da docência em geografia? Em linhas gerais, Magda Soares já foi clara: alguém que cumpre metas. Metas externas. Se olharmos rapidamente para a organização do documento da Base, podemos notar que ele traz expressões como “objetivos de aprendizagem” e “direito de aprendizagem”. Conceitos nada inocentes e que devem ser vistos de forma vinculada, pois estão na Meta 7 do PNE como condição para a qualidade da educação. O professor é quem promove o acesso aos direitos garantidos para os estudantes. Direitos sobre conhecimentos que serão verificados frequentemente, por meio de exames. Cabe, portanto, ao docente, promover os bons desempenhos dos estudantes, oferecendo-lhes aquilo que lhes é de direito: o conteúdo da Base, que será aferido posteriormente.¹³

Os argumentos elaborados por Marques (2015) tensionam o discurso presente na BNCC acerca da lógica da promoção de habilidades e competências. Ao propor uma interpretação centrada no entendimento de que a prática docente no âmbito da Geografia irá se transfigurar na busca por alcance de metas externamente (à escola) estabelecidas e na promoção de bons desempenhos dos discentes em exames estabelece uma inflexão.

A primazia do desempenho seja ele em avaliações externas ou no desenvolvimento de comportamentos e atitudes para o mundo do trabalho, tal como percebo em concordância com Marques (2015), se configura como uma das estratégias de um projeto curricular de arco fechado às questões epistemológicas caras ao campo ao mesmo tempo se afeiçoa a um projeto de pretensões universalizantes.

O que na ordem da empiria estou problematizando são as inflexões entre projetos epistemológicos para o ensino de Geografia deflagrados por partícipes da comunidade disciplinar e a proposta curricular. Entendo que a BNCC ao se assentar na busca por promoção de competências como princípio geral de organização curricular estabelece esta dinâmica de forma sobreposta a qualquer outra.

¹³ Texto produzido para mesa sobre a Base Nacional Curricular Comum, em encontro promovido pelo GT de Educação da AGB-Rio e AGB-Niterói, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em outubro de 2015 (disponível em <https://agb-rio.webnode.com.br>)

A este propósito ressalto que em diversos momentos, autores do campo trazidos para este diálogo reivindicam uma suposta identidade para a Geografia. Embora esta reivindicação seja algo lícito, entendo também que não há identidade pré-definida nem da Geografia e, tampouco, da comunidade disciplinar vinculada a Geografia. Neste sentido, cabe ressaltar que tão fadado ao fracasso quanto o projeto de estancamento definitivo de uma identidade nacional é o fechamento de uma forma paralisante para a Geografia.

Desta maneira, o que busco é uma forma de acesso ou, nos termos de Derrida (1991), formas de inscrição e de envolvimento frente ao outro – rastros discursivos. Na tensão entre discursos curriculares e disciplinares, penso ser importante pontuar também elementos de congruência.

Na textualização do discurso curricular em análise, a Geografia se estabelece como uma oportunidade de compreender o mundo em que se vive e para tal objetivo, a BNCC também lança mão das categorias analíticas caras à Geografia, tal como a paisagem. No entanto, é necessário destacar que em grande parte da textualização deste discurso, a Geografia é assumida em uma perspectiva de leitura e compreensão descritiva não como um campo de análise crítica, tal como a ciência geográfica é evocada em grande parte da esfera acadêmica. Neste sentido destaco que de uma totalidade de 61 habilidades propostas para serem desenvolvidas ao longo dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2017), 18 destas (aproximadamente 30%) propõem operações substancialmente descritivas (identificar, caracterizar, medir e comparar).

As outras habilidades que compõem o conjunto para o segmento de ensino em foco, por mais que não se desenvolvam em uma métrica diretamente descritiva, por vezes incorrem neste formato ao proporem a análise de características e não a análise dos processos de constituição e formação espacial. Sobre este direcionamento, destaco as seguintes habilidades para a Geografia referente ao oitavo ano do ensino fundamental:

(EF08GE20) **Analisar características** de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.

(EF08GE24) **Analisar as principais características** produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros). (BRASIL, 2017. p. 391)

Ao longo do texto que expõe como a Geografia é tratada na BNCC, há uma referência em relação a princípios de raciocínio geográficos em que apenas os princípios descritivos - que

são importantes, mas não esgotam em si - são postos em cena. Apenas as idéias de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem não dialogam com os argumentos trazidos no início desta seção. Esta negligência ocorre uma vez que estes princípios de raciocínio geográficos conferem a categoria paisagem uma primazia de destaque excessivo em relação ao espaço que ao mesmo tempo se configura como categoria e objeto central. O destaque a estas categorias torna-se evidente no próprio quadro “DESCRIBÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO” que consta na BNCC (BRASIL, 2017):

Figura 5 – Descrição dos princípios do raciocínio geográfico

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p.396)

Para ampliar este movimento analítico pretendido a partir da interpelação de discursos disciplinares e curriculares para a Geografia vinculados a BNCC entendo que trazer textos produzidos pela comunidade disciplinar direcionados para o debate com/na BNCC favorece a análise.

Como forma de abrir e ampliar o diálogo e a análise com diferentes sujeitos da comunidade disciplinar da Geografia assumo este material como mais uma expressão de discurso geográfico produzido em rastros e articulações. Uma forma de produção de discurso que pôs em debate a comunidade disciplinar da Geografia diretamente com a textualização do documento da BNCC surgiu na forma de pareceres de especialistas. Trata-se de produções solicitadas pelo MEC ao longo do processo de elaboração do documento em que professores de diversas disciplinas produziram o que o MEC nomeou como leituras críticas.

Nesta contingência, autores de destaque no campo de ensino de Geografia produziram textos específicos acerca do documento curricular. Estes textos (neste trabalho chamarei de pareceres – no sítio eletrônico do MEC aparecem como leituras críticas) possuem caráter consultivo e em grande parte deles percebo críticas sobre o tratamento epistemológico acerca da Geografia na BNCC. Nestes materiais são também oferecidas sugestões como vias de atender demandas metodológicas e ou epistemológicas identificadas.

Neste sentido, o parecer de Batista (2017) destaca a dimensão exposta em um eixo temático na organização do componente curricular “responsabilidade e o mundo” como uma questão a ser repensada. A autora, em seu texto, argumenta que organizar uma reflexão geográfica tal como está sugerida no eixo “responsabilidade e o mundo” (que na versão homologada em análise a nomeação da unidade temática mudou para “O sujeito e seu lugar no mundo”, porém sem alteração nos tópicos temáticos) o risco que se corre é reduzir a discussão da relação homem-meio ao indivíduo. Ver tabela abaixo:

Quadro 4 – “O Sujeito e seu lugar no mundo” – Anos final do Ensino Fundamental

6º ano do Ensino Fundamental	O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural
7º ano do Ensino Fundamental	O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil
8º ano do Ensino Fundamental	O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais Diversidade e dinâmica da população mundial e local
9º ano do Ensino Fundamental	O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura; Corporações e organismos internacionais; As manifestações culturais na formação populacional

Fonte: Organização do Autor a partir de informações da BNCC (BRASIL, 2017)

A autora argumenta que pensar uma discussão geográfica desta forma concentra a responsabilidade, o cuidado e em última análise a agência de transformação da natureza no indivíduo e não na sociedade. Desta forma, demais elementos como – Estado, Modelo de produção econômica e modelo de sociedade – são negligenciados no debate. Para sanar, ou ao menos mitigar este tipo de situação, a autora sugere que seja abandonada a perspectiva analítica trazida pelo eixo “responsabilidade e o mundo” em detrimento da abordagem “sociedade e o mundo”. Batista (2017) argumenta que desta maneira, é possível fomentar a partir deste eixo temático uma discussão com feições de uma Geografia reflexiva abrindo espaço para um diálogo teórico-epistemológico em todos os anos da escolarização.

A discussão levantada por Batista (2017) se configura como mais um ponto de transvio e deslizamento entre questões assumidas como importantes no que se vincula a sujeitos articulados com a comunidade disciplinar da Geografia e o discurso curricular. Itero que o acentuado discurso de desenvolvimento de competências que atravessa todo o discurso curricular da BNCC, quando focalizado na Geografia em muitas vezes inviabiliza um olhar positivado por parte de atores vinculados ao campo disciplinar frente à BNCC.

Para discutir a percepção de Batista (2017) em que a autora coloca sob suspeição o sentido e as limitações em assumir como unidade temática da disciplina algo como “responsabilidade e o mundo” ou como depois se estabeleceu como o “sujeito e seu lugar no mundo” é fundamental dimensionar estas questões com as características curriculares mais amplas. Assumo a perspectiva em que Batista (2017) argumenta que o risco de se assumir um peso superdimensionado às ações do indivíduo negligenciando em boa medida uma dinâmica social mais ampla se constitui relacionado ao princípio competência como organizador curricular.

Ainda na discussão em diálogo com os pareceres críticos produzidos, no que se refere à pretensão do alcance de objetivos em escala nacional, assumido no discurso presente na BNCC como possibilidade, Vânia Vlach (2018) em seu “parecer” sobre a versão homologada da BNCC, identifica que a interposição dos discursos curriculares, políticos e disciplinares em favor de uma agenda supostamente significada como nacional produziu em diversos outros contextos sentidos para/na Geografia. Sobre esta articulação Vlach (2018, p.2-3, grifos meus), aponta:

Deixando de lado a discussão acadêmica do conceito de currículo, é preciso lembrar que a proposição de um currículo nacional é, também, uma política pública dos Estados. *Nesse sentido, geralmente, a definição de um currículo nacional está comprometida com o processo de desenvolvimento econômico, ou com mudanças econômicas mundiais significativas, que exigem uma reestruturação da economia de alguns Estados, sobretudo os mais frágeis.* Recentemente, o currículo nacional foi utilizado por Estados que viveram esse quadro econômico no contexto de um projeto político nacional, que definiu a formação e/ou consolidação de sua identidade, como aconteceu na Coreia do Sul em meados do século XX (“Movimento para salvar a nação por meio da educação”). É interessante assinalar que suas lideranças não hesitaram em diversificá-lo em acadêmico e profissionalizante, no ensino secundário. Foi modificado várias vezes para acompanhar as novas tendências, e, atualmente, o currículo nacional da Coreia do Sul privilegia o desenvolvimento de competências e habilidades para ensinar os alunos a viver/sobreviver convivendo com os pares e com o Outro, em termos de sustentabilidade, cidadania, ética, tecnologia globais/mundializadas. O currículo nacional foi, ainda, usado por Estados que decidiram integrar todos os componentes étnico-culturais à sua dinâmica político-social, como é o caso da África do Sul pós apartheid.

As nuances curriculares trazidas ao debate por Vlach (2018) colocam no centro da discussão a pretensão de um projeto nacional para a educação. Ao atentar para os diferentes casos e momentos em que uma ideia de “currículo nacional” foi encampada com objetivos de promover uma agenda econômica desenvolvimentista/reformista em uma leitura voltada à BNCC, o elo entre projeto nacional e promoção de competências pré-definidas na política curricular se constitui como catalisador de sentidos para as disciplinas.

No âmbito da Geografia, o que se apresenta de forma destacada no tensionamento entre parte da comunidade disciplinar e o discurso curricular em análise se relaciona diretamente com

a métrica em que a BNCC busca enquadrar um determinado projeto de formação nacional pressupondo uma dada identidade. Defendo que a assunção de determinadas premissas operacionais na BNCC (promoção de desenvolvimento, habilidades, comportamentos e formação) produzem um discurso na especificidade da Geografia não congruente e em certa medida contraposto com discursos produzidos por parte da comunidade disciplinar da Geografia.

Como pontos desta observação, aponte a primazia do conceito de paisagem como foco analítico majoritário, a valorização dos princípios descritivos de raciocínio geográfico como proposta de diretriz e um encaminhamento de uma análise de fenômenos espaciais centradas no indivíduo apagando outros elementos partícipes deste processo como os Estados, a ação de empresas transnacionais e da sociedade de forma geral, sendo os principais.

A BNCC enquanto projeto de currículo nacional, tal como apontado por Vlach (2018), possibilitou o diálogo com o campo crítico da Geografia. O que se produz como ações em favor de um projeto nacional de educação se fortalece na BNCC e atravessa a produção de um discurso para a disciplina. Argumento que esta produção se desenvolve menos centrada na epistemologia da ciência e numa suposta identidade evocada pela corrente crítica da Geografia e mais se concentra na promoção/desenvolvimento de valências comportamentais individuais genéricas.

Os pareceres mais recentes, que se debruçam sobre a terceira versão da BNCC BRASIL (2017) reiteram determinadas fragilidades e características gerais também apontadas por Vlach e Batista. Nesta direção, Carolina Pereira (2018, p.4) argumenta que:

É fato que a BNCC se constituirá como a referência nacional para a formulação dos currículos estaduais, municipais e do Distrito Federal, mas o documento tem seus limites, e não acredito que o mesmo possa “assegurar o domínio de conteúdos e o desenvolvimento de competências específicas de cada etapa da educação básica”. O domínio de conteúdos está inserido no processo de aprendizagem mais amplo e complexo, onde a aprendizagem pode ser compreendida como uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação (VYGOTSKY, 2001; VYGOTSKY; LURIA e LEONTIEV, 2016). Dessa forma, um documento não é capaz de assegurar domínio de conteúdos ou assegurar o desenvolvimento de competências. Um documento pode sinalizar, orientar, nortear, propor, sugerir e até estabelecer os marcos normativos, mas não reúne a força necessária para assegurar.

Para além da percepção de que há uma intenção geral no discurso da BNCC buscando encaminhar uma arquitetura política e normativa que tente assegurar um balizamento nacional, no recorte da Geografia, a autora aponta como algo positivo, a assunção de noções vinculadas a realidade enquanto estancamento:

Sobre a aprendizagem de Geografia nos Anos Iniciais¹⁴, contagiada ainda pela centralidade da ‘Situação geográfica’ como objeto de conhecimento e apoiada pelo trabalho de Rafael Straforini “Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais” (2004), percebo um importante marco de saída que é a escolha pela realidade dos alunos, ou seja, o lugar de convivência. Para Straforini (2004, p. 81) “[...] o ponto de partida no ensino de geografia para crianças das primeiras séries do ensino fundamental [...] deve ser a realidade dos alunos, ou seja, o lugar de convivência, ou ainda, o imediato concreto como ponto de partida para ensinar Geografia para crianças”. (PEREIRA, 2018. p. 6)

Os argumentos que a autora destaca para o debate remetem-se às questões que podem se vincular a projetos universalizantes de forma múltipla. De um lado a autora pontua a fragilidade que a busca pela garantia de uma essência nacional possui enquanto algo da ordem do possível fechamento. Por outro lado, evoca como algo positivo métodos e estratégias para o ensino de Geografia que partem da premissa da existência do real, destacando Straforini (2004, p.18) que argumenta que “o ponto de partida no ensino de geografia para crianças das primeiras séries do ensino fundamental [...] deve ser a realidade dos alunos” e aprofundando esta perspectiva concluindo a menção atribuindo que uma maior assertividade no processo de ensino de Geografia deve se ancorar em práticas que partem do “[...] imediato concreto como ponto de partida para ensinar Geografia para crianças” (SRAFORINI, 2018. p.18)

A autora ao longo de seu parecer produz uma leitura crítica da BNCC de Geografia no deslizamento entre a preocupação da não garantia de promoção de uma essência nacional comum e a positividade do desenvolvimento do ensino de Geografia pautado em noção de realidade concreta. Neste sentido, argumenta que a terceira versão da BNCC trás como um avanço um melhor afinamento metodológico na proposta de ensino de Geografia pontuando que:

A realidade assume nos primeiros anos do Ensino Fundamental o centro de todo o processo desencadeador da aprendizagem. É na realidade que se encontra a concretude do mundo. A inclusão das novas habilidades, na terceira versão da BNCC, facilitará a compreensão dos objetivos de aprendizagem. [...] Na proposta de Geografia para os Anos Finais, os autores dão continuidade à proposta apresentada nos Anos Iniciais [...] (PEREIRA, 2018. p. 6 – 8. *Grifos meus*)

Um incômodo de natureza semelhante é percebido no parecer da professora Helena Copetti Callai em que novamente a pretensão sobre a garantia de promoção de uma essência nacional comum é significada como fragilidade. No que tange esta questão e sua relação com a Geografia, a autora argumenta:

Ainda com base nos documentos introdutórios ao texto de Geografia é importante identificar o entendimento dos autores de que “A adoção de um currículo único não é

¹⁴ A autora para não se repetir nos argumentos endossa a análise da Geografia para os dois segmentos do ensino fundamental. Para mais detalhes recomendo: PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 3ª versão Ensino Fundamental – Geografia LEITURA CRÍTICA – 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos>

viável nem desejável em um país com as dimensões territoriais, diversidade cultural e desigualdades sociais como o Brasil... Neste contexto, a adoção de uma base nacional curricular comum destaca-se como um instrumento mais adequado... ao assegurar a unidade nacional em meio a diversidade regional em estrito respeito à estrutura federativa da República Brasileira. (BNCC.V.3_Introdução_v.3. p. 2-3) No entanto, o que se percebe, no documento da Geografia é a ênfase dada aos conteúdos, e nessa direção a uma proposição curricular, (inclusive) ao apresentar detalhamentos que nem sempre são adequados. Há o risco ainda de o sugerido vir a ser considerado pelo professor ao realizar seu trabalho na escola, como definitivo. Esse entendimento é resultado de pesquisas empíricas realizadas junto a escolas e professores a respeito de como trabalham, como fazem uso do livro didático e como estabelecem as escolhas do conteúdo a ser abordado em sala de aula. Diante disso, a apresentação de conteúdos em detalhamentos compromete a intenção da BNCC e tem riscos de, ao delimitar (por detalhamentos) excluir aspectos significativos. Enfim, pode-se alertar para o fato de que o documento será recebido como prescritivo mesmo que não seja essa a intenção dos autores. (CALLAI, 2018. p.2)

Callai (2018) produz uma leitura crítica dinamizada pelo incômodo de uma agenda universal pautada em uma promoção de práticas nacionais entendendo que este encaminhamento pode restringir e enfraquecer o trato da Geografia ao longo do ensino fundamental. A autora questiona se esta métrica universalizante ancorada, sobretudo, em uma ideia de aprendizagens essenciais é potente para dar conta da diversidade (termos da autora) da Geografia do Brasil, considerando a heterogeneidade do espaço brasileiro.

Entendo neste sentido ser relevante destacar o argumento que a autora trás pontuando que uma proposição geográfica tal como consta na BNCC (BRASIL, 2017) em que se apresenta de forma detalhada conteúdos que devem ser trabalhados enquanto essência comum, vários aspectos regionais e mais específicos das localidades podem ser subsumidos ou excluídos. A autora indica este risco pontuando que “[...] o documento será recebido como prescritivo mesmo que não seja essa a intenção dos autores (CALLAI, 2018. p.2).

Entendo que perpassa pelo pareceres dois elementos mais proeminentes na análise crítica. O primeiro, e mais óbvio de se destacar são as observações teóricas e metodológicas produzidas pelos leitores críticos. O outro elemento específico vinculado a BNCC e que se destacou nas leituras enquanto um dínamo produtor de sentidos foi o discurso do nacional em seus diferentes formatos (aprendizagens essenciais, referência nacional, currículo nacional). Os autores ligados a comunidade disciplinar da Geografia, chamados a este lugar de produção entenderam que esta métrica – currículo nacional universal – reverberará de forma intensa na Geografia.

Na próxima seção, encaminho a problematização acerca destes processos de produção de sentidos na Geografia, no âmbito da BNCC, trazendo ao debate autores do campo de direcionamento pós-estrutural. Com esta ampliação na análise, invisto em novas percepções construídas dentro da comunidade disciplinar como forma de endossar a defesa de que a busca

por alcance de metas universais – nacionais – constituintes da BNCC performatiza produções de sentidos relevantes para a Geografia

3.1 Por um pensar em uma Geografia pós-estrutural: Outros Diálogos

Do que precisamos, parece-me, é um sentido global de local, um senso global de lugar.

Dooren Massey

Em diferentes momentos em sua obra, Dorren Massey (1991a, 1991b, 1994) chama a atenção para o fato de como é crescente a sensação de instabilidade quando se busca uma referência a algum local ou a um “lugar”. O conceito de lugar para a Geografia busca se articular como elementos da subjetividade humana, em muitas vezes uma forma de referência espacial forjada na afetividade e em histórias vividas.

Passando pelas reflexões de Yi-Fi Tuan (1983) em que o autor argumenta que o “espaço se torna lugar na medida em que é experienciado e valorizado, que tem significação para pessoa, lugar é mais concreto que espaço (TUAN, 1983, p.19)” até algumas outras mais pragmáticas tal como a de Santos (1999, p.14) em que o autor pontua que “[...] cada lugar, através de sua estrutura técnica e de sua estrutura informacional, acolhe uma fração, maior ou menor, das redes globais” o conceito “lugar” se constitui dentro da ciência através de características próprias.

Busco pensar na lógica do lugar, das localidades e suas articulações com sentidos globais a partir das possibilidades oferecidas nas reflexões de Doreen Massey. A autora propõe a análise espacial (feição geográfica) com atenção ao “lugar” dimensionando este significante não mais como um conceito pré-definido, mas sim como um “emaranhamento, a reunião de diferentes histórias, muitas delas sem qualquer ligação anterior com as outras.” (MASSEY, 2017. P.39).

Assumir a ideia de lugar como espaço de negociação do “por vir” e não como uma forma de apropriação estanque, vinculada a uma história de vida linearmente construída implica em um diferente trato também com o que se pretende ao nomear algo como nacional, global ou universal. Tomar a constituição das noções de lugar e global como espaços de negociação implica em alguns desdobramentos, dentro dos quais destaco a atenção para a seguinte dinâmica:

E dado que as geometrias de poder internas do espaço de lugares às vezes podem ser quase tão complexas como na escala global, essa negociação será difícil e permanente. Tendo em vista que a negociação nunca vai acabar, pode-se argumentar que não só a noção estática e romântica da comunidade local (que é inatingível) como também o

reconhecimento das relações de poder internas nas negociações é politicamente mais saudável do que um anseio por uma conformidade pacificada. Uma democracia saudável não exige a supressão da diferença, mas uma abertura para isso e uma vontade de negociar. (MASSEY, 2017, p. 39)

O convite proposto por Massey (2017, p.39) se configura como uma nova ontologia para o pensamento geográfico. Assumir uma perspectiva de análise espacial rompendo com uma “noção bastante romântica de lugares como entidades simplesmente coerentes, com características aparentemente “eternas”, singulares e, muitas vezes, não problemáticas” em favor de uma argumentação que busca “[...] compreender lugares tão complexos, tão diferenciados internamente, vê-los como “lugares de encontro” (MASSEY, 2017, p.39) é o tom assumido na discussão.

O que Massey chama de “mente geográfica” é o que tenho assumido como uma possibilidade de pensar a Geografia na esteira da alteridade e diferença. Tomar esta perspectiva, no caso deste estudo, implica em produzir uma análise tensionando o discurso geográfico presente na BNCC em que há uma busca contínua de viabilização de sentidos nacionais fixados e a ideia de impossibilidade desta consolidação plena na esfera geográfica.

Proponho esta métrica dialogando com Massey (2017) e Haesbeart (2014), de forma mais concentrada, atentando para uma leitura da produção do espaço enquanto negociação contínua, sem significância centrada em um acúmulo histórico linearmente estabelecido e com preenchimento final de sentidos sempre adiado – o espaço como produção também do por vir.

Desta forma, encaminho este momento de discussão acerca da BNCC, no que se produziu como proposta para a Geografia assumindo como indica Massey (2017, p.39) que uma “‘mente geográfica’ necessariamente implica em uma atitude da mirada-de-fora-para-dentro que, ao reconhecer a diferença, também indaga necessariamente sobre os termos da negociação”

Entendo ser possível, sob esta ótica, focalizar a análise discutindo os sentidos negociados, reforçados ou apagados na política curricular com a Geografia. Como forma de encaminhar este tipo de problematização, busco na textualização produzida no contexto da BNCC elementos dessa negociação que reiteram a tentativa de promoção de um discurso centrado na equidade como ação democrática, no desenvolvimento de habilidades e competências e na universalização destes objetivos em nível nacional. Defendo a perspectiva que a força destes discursos tendem a sufocar o debate com a comunidade disciplinar, esvaziam o trato epistemológico da disciplina na política curricular e, portanto, questiono o sentido democrático desta política.

Para chamar a atenção destes elementos em diálogo com autores vinculados ao pensamento pós-estrutural da Geografia, destaco um trecho do documento em que consta uma

proposta de articulação posta na BNCC entre os conceitos centrais da ciência e um dado entendimento sobre o que significa o “espaço”:

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. *O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia.* (BRASIL, 2007, p.361, grifos meus)

A definição do espaço enquanto conceito se encerrando em uma teleologia, tal como se reitera na textualização da BNCC, é um primeiro elemento de inflexão. Tal como preconizado na proposta, o conceito de espaço é apresentado como inseparável do tempo.

O espaço enquanto objeto epistemológico da Geografia mobilizou diversos tratados e produções significativas no campo científico. Os autores como os quais busquei dialogar na seção anterior, substancialmente vinculados a uma tradição do pensamento crítico da Geografia, em certa medida compactuam com alguns elementos conceituais trazidos pela BNCC no supracitado.

Embora as discordâncias no tocante metodológico entre os autores anteriormente evocados ao debate e o que se propôs na BNCC sejam evidentes, no que se refere à definição do objeto “espaço” há uma aproximação. A assunção do espaço como resultante de ações desenvolvidas em um tempo linear ou, nos termos da própria BNCC, “[...] como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos.” (BRASIL, 2017, p.361), o que se percebe é uma leitura de mundo lançada ao essencialismo e ao encadeamento processual dos fatos calçado na unilinearidade do tempo.

Entendo que este movimento de ler/definir o espaço enquanto algo produzido a partir de premissas apriorísticas se relaciona de forma direta com a vasta obra de Milton Santos que buscou definir epistemologicamente o espaço enquanto objeto. Santos (2002, p.63) propõe uma leitura do espaço geográfico como algo “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” Ao mesmo tempo preconiza a definição de que “[...] no princípio, tudo eram coisas, enquanto hoje tudo tende a ser objeto,

já que as próprias coisas, dádivas da natureza, quando utilizadas pelos homens a partir de um conjunto de intenções sociais, passam, também, a ser objetos.” (SANTOS, 2002. p.65).

Um dos pontos de tangência entre a textualização do discurso da BNCC e os autores apresentados anteriormente do campo da Geografia crítica se identifica na leitura conceitual do espaço. Entendo que esta confluência ocorre em razão dos objetivos encampados na BNCC de busca pelo desenvolvimento de habilidades e competências, contudo, entendo também que este encaminhamento pode se relacionar com a objetivação de um projeto de identidade nacional. Com este projeto, o vínculo entre espacialização essencializada, linearmente constituída, estanque e a projeção de sentidos nacionais e identitários na Geografia escolar¹⁵ proposta na BNCC podem forjar aderência.

Contudo, ao mesmo tempo em que se abre um frágil espaço de convergência, se exclui do debate autores da Geografia que buscam pensar o espaço de outra forma. Ao evocar Dooren Massey e Rogério Haesbeart ao diálogo, busco ampliar o arco teórico na discussão com a comunidade disciplinar, ao mesmo tempo em que reitero o caráter antidemocrático desta produção curricular atentando para os diversos pontos de tensionamento que a política estabelece com pensadores de diferentes filiações teóricas.

O movimento que assumo como forma de desestabilizar uma visão essencializada do espaço enquanto conceito fechado se concentra no rompimento com a lógica de originalidade e de temporalidades lineares. Haesbeart (2014) atenta para esta abordagem geográfica pontuando a ocorrência uma crise espaço-temporal que abala a estabilidade das certezas e das verdades absolutas. Assumida esta premissa, o autor invoca o campo a rever e reconsiderar as problemáticas da realidade a partir de conceitos e categorias supostamente capazes de examinar fenômenos e suas nuances.

Em relação à própria noção de poder, algo central na análise do espaço através do conceito de território, Haesbeart (2005), em diálogo com Lefebvre (1986), encaminha uma análise espacial desconstrutivista assumindo a não linearidade do tempo. Neste sentido, Lefebvre (1986, p. 411 e 412 apud HAESBEART, 2005, p.6775) discute o conceito de poder através das seguintes nuances:

O uso reaparece em acentuado conflito com a troca no espaço, pois ele implica “apropriação” e não “propriedade”. Ora, a própria apropriação implica tempo e tempos, um ritmo ou ritmos, símbolos e uma prática. Tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos “agentes” que o manipulam tornando-o unifuncional, menos ele se presta à apropriação. Por quê? Porque ele se coloca fora do tempo vivido, aquele dos usuários, tempo diverso e complexo.

¹⁵ Discussão da próxima seção.

A revisão na abordagem da análise geográfica evoca a prerrogativa da alteridade, da diferença e da dimensão simbólico-cultural das dinâmicas espaciais. A percepção do espaço para além das dimensões econômicas, políticas e de dominações seguem sendo valências importantes na análise, mas não se esgotam em si. A produção contingencial de sentidos no espaço emerge uma abordagem geográfica na disjunção do tempo enquanto constituinte do social.

Pensar o espaço desta forma, a partir do rompimento com leituras cartesianas conceituais, implica não somente na crítica a um projeto de definição espacial centrado em uma suposta coesão de imagens coletivas, mas, sobretudo, projeta a análise espacial para o que Bhabha (2014) indica como força de novas comunidades surgidas na atenção ao caráter local da cultura, ou seja, no encontro de pessoas desterritorializadas.

O que Bhabha (2014) e Haesbeart (2014), embora, com problemáticas e objetos distintos de análise encaminham, é a dimensão diferencial da constituição do social, rejeitando teorias de identidade e de totalidade. O que os autores argumentam é que estas teorias subjagam a experiência da singularidade, da contingencialidade e da diferença.

Chama a atenção na leitura de ambos os autores, a elaboração de argumentos que se valem da lógica da desconstrução no que se refere à análise do espaço por meio do território. Este conceito (território) que figura como um dos centrais para a Geografia, vinculado de forma muito próxima aos estudos da geopolítica define-se, segundo Cataia (2011) como critério de recorte e análise espacial das relações de poder e dominação.

Neste mesmo foco conceitual, Haesbeart (2014) no âmbito da Geografia e Bhabha (2014) em estudos culturais vão lançar mão da noção de desterritorialidade como forma de afastar-se de binarismos dominado-dominadores, atentando à dimensão simbólica das relações entre sociedade e natureza e, sobretudo, não assumem o espaço como algo passivo de apropriação e descrição realística, mesmo através da noção de território.

Haesbeart (2014) destaca que o território se inviabiliza enquanto conceito heurístico, e esta inviabilidade se configura na desconstrução de preceitos acerca do Território. O autor pontua que não se trata de um ente/conceito restrito ao poder político “tradicional” do Estado como elemento que legitima o território. O que importa, além desta dimensão, é levar em conta diferentes sujeitos do poder. Não se trata de negligenciar a materialidade econômica-política, mas agregar a dimensão simbólico-cultural e admitir a existência de territórios construídos, não somente pela fixação/mobilidade, mas no movimento, no deslocamento, nos encontros e na diferença.

O espaço, portanto, analisado desta forma passa a ser produção diferencial contínua e experiencial. Não me parece ser viável através desta perspectiva de análise geográfica assumir a essência da forma espacial desdobrando-se da organização do tempo histórico unidimensional. Neste registro teórico, o espaço passa a ser rastro do inesperado. Os seus sentidos de plenitude – o nacional, por exemplo – não se encerram semanticamente, ao contrário, constantemente se angustiam e não se completam. O espaço se configura como uma experiência do por vir, do deslocamento e da diferença, se estabelecendo muito mais como rizoma do que como materialidade.

Neste sentido, o conceito de território como dispositivo conceitual que busca conferir estabilidade a alguns projetos identitários, como o de nação e nacional, por exemplo, se lançam a impossibilidade de plenitude, o que se esclarece em Haesbeart (2004, p.348)

[...] resultante do domínio de um novo tipo de território, o território-rede em sentido estrito [...]. Aqui, a perspectiva euclidiana de um espaço-superfície contínuo praticamente sucumbe à descontinuidade, à fragmentação e à simultaneidade de territórios que não podemos mais distinguir claramente onde começam e onde terminam ou, ainda, onde irão “eclodir”, pois formações rizomáticas também são possíveis. [...]

Esta forma de pensar o espaço como contingência, como produção do/em por vir, em muito se diferencia de uma noção muito comum nas ciências sociais em que se assume o entendimento de espaço como resultante do desenvolvimento seqüencial da história. Rocha (2017), em diálogo com Massey (2006), pontua que há por trás desta recorrência em assumir o espaço como desenvolvimento material do desenrolar da história uma determinada intencionalidade. Sobre isto, Massey (2008, p.103) aponta:

O que se desenvolveu dentro do projeto de modernidade, em outras palavras, foi o estabelecimento e a (tentativa de) universalização de uma maneira de imaginar o espaço (e a relação sociedade/espaço) que afirmou o constrangimento material de certas formas de organizar a relação entre sociedade e espaço. E que ainda permanece hoje em dia.

O que é reiterado por Rocha (2017, p.23) e importa nesta seção são reflexões e proposições que rompam com essa busca de estancamento de sentidos e conceitos entorno da ideia de espaço. Neste sentido, a autora aponta:

O projeto de revisão da concepção do espaço passa pela superação da pauta essencialista e da cisão espaço-tempo. Massey procurou, assim, enaltecer a multiplicidade e a contingência e, não por acaso, questionou as perspectivas que concebem o espaço como absoluto e/ou as que procuram a definição de representação do espaço como apreensão objetiva do real.

A tentativa encampada em diversos campos das ciências sociais de fixar uma única forma de imaginar o espaço, tal como adverte Massey (2008), é o ponto de inflexão que importa discutir em diálogo com a BNCC.

Retomando a definição essencialista de espaço evocada na BNCC que se baseia na linearidade do tempo e na estrutura processual dos fatos sociais assumindo que “[...] o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos” (BRASIL, 2017, p.361) dinamizo algumas interpretações. Esta elaboração discursiva não oportuniza um diálogo amplo com a comunidade disciplinar, destaco nessa seção a exclusão de autores vinculados ao direcionamento teórico pós-estrutural que entendem o espaço como constituição discursiva, da ordem da instabilidade, do inesperado e, portanto, assim como o tempo o espaço é lido como disjuntivo.

Por outro lado, o discurso da BNCC, na especificidade da Geografia, que em muitas vezes evoca os significantes identidade e realidade, lança mão destes em comunhão com conceitos fundamentais da Geografia, previamente definidos como forma de estabelecer um projeto para o ensino de Geografia na escola básica. Neste sentido, consta na BNCC as contribuições da Geografia para a educação básica:

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, 2017, p.362, *grifos meus*)

Interpreto que o que se busca colocar em marcha como projeto para uma Geografia nacional, voltada à escola básica é a apropriação do real, nos termos da BNCC, o desenvolvimento de um “conhecimento fatural” em que se destaca o que supostamente pode ser observado e localizado no tempo e no espaço. Este encaminhamento contribui com a viabilização de uma pauta identitária, universal e nacional que na Geografia busca estancar sentidos na assunção do espaço e suas categorias de análises como entes e dimensões do real.

Embora, haja uma preocupação pontual com o afastamento do discurso da Geografia na BNCC com operações meramente descritivas, o real e as identidades são assumidas como algo da ordem do entendimento e da apropriação nas idéias. Neste sentido, a BNCC (BRASIL, 2017, p.361) indica:

Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia. Para isso, é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição

meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica.

O que argumento ao longo desta pesquisa é que o projeto de currículo nacional proposto pela BNCC se articula com discursos outros que atravessam todas as disciplinas. No âmbito da Geografia busca se estabelecer nas narrativas de identidade, nação, habilidades e competências certo grau de estabilidade discursiva e para isto, mobiliza, de forma reiterada, o entendimento do espaço com resultante de uma produção linear e processual e, portanto, os conceitos chaves – território, lugar, paisagem e região – se tornam, nos termos da BNCC, “conceitos operacionais.” De forma direta, na BNCC (BRASIL, 2017) constam as seguintes prerrogativas para a Geografia:

[...] 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). 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. Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o **espaço** seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem.** (BRASIL, 2017, p.361, **grifos do autor**)

A tomada dos conceitos geográficos como algo da ordem do operacional e a reiteração do discurso de formação da identidade são elementos do discurso que projetam sentidos universalizantes. No entanto, entendo, em diálogo com Bhabha (2014), que este tipo de elucubração se potencializa enquanto efeito e narrativa e sendo assim nem este, e nenhum outro discurso, por mais endossado que se apresente consegue lograr fechamento estável.

O que pontuo como relevante é que o projeto de currículo nacional presente na BNCC se vale de argumentos com sentidos universais – aprendizagens essenciais, identidades, competências gerais, garantia de direitos específicos para todos os estudantes da escola básica do Brasil. Especificamente na Geografia; identidades regionais, problemas ambientais comuns, descrição da realidade e descrição de características espaciais dos locais, entre outros se destacam nesta direção.

O que se busca na textualização deste discurso é uma aderência entre um determinado projeto nacional, realístico, identitário e essencializado e os discursos disciplinares. No caso da Geografia, a produção de sentidos na direção das totalidades serve de endosso para o projeto nacional universal bem como produz sentidos na própria disciplina.

Contudo, ao tomar esta discussão sob a lente de autores da Geografia atentos à diferença, à alteridade e aos deslocamentos, para além da tensão entre a abordagem conceitual acerca da noção de espaço presente na BNCC, outras inflexões se configuram.

Ao destacar a ideia de nação/nacional no corpus da Geografia a noção de território novamente se configura como primordial. O encaminhamento que Haesbeart (2005, 2011, 2014) indica nesta discussão busca desconstruir a estabilidade desta noção, sobretudo, apontando a crise do Estado-nação como estrutura “territorializadora” ao concomitantemente movimento de desterritorialidade como processo constituinte do social.

Entendo ser relevante a reflexão sobre estado-território-nação no âmbito da BNCC objetivando discutir, pela Geografia, a impossibilidade e a fragilidade deste discurso curricular. Neste sentido, Haesbeart (2014) argumenta que, embora o Estado tenha se projetado como um padrão universal e modalidade única de territorialidade, na verdade, ele é uma entidade dinâmica que se articula e se legitima na relação com outros entes, tais como famílias, escolas, forças armadas entre outros.

Para o autor a experiência territorial forja um cotidiano que ele caracteriza como sendo um “viver no limite” o que nas palavras de Haesbeart (2014, p.157) significa:

[...] condição de uma existência num permanente contornar de situações difíceis e/ou perigosas, como também, numa dupla conotação: num sentido mais abstrato de viver no limiar do novo, e, num sentido mais concreto, vivenciar uma condição de passagem constante entre fronteiras. O trânsito entre diferentes territorialidades pode significar o que ele denomina “transterritorialidade”, que representa os contornamentos de situações limites (concretas e/ou simbólicas) e fronteiras territoriais.

O que se destaca na tomada do território como experiência de negociação e disputas de poder extrapolando a ideia de circunscrição espacial desenhada através exercícios de poder é que a fixação de identidades torna-se algo da ordem do impossível. A partir desta lente o que se potencializa é a leitura acerca de um espaço territorializado, uma nação brasileira, por exemplo, como uma dinâmica instável e não mais como recorte espacial estanque. Haesbeart (2014b) argumenta que este movimento contínuo em que os territórios se constituem, são articulações de desterritorialização e reterritorialização como faces de uma mesma dinâmica e não como fronteiras ultrapassadas de fora pra dentro ou ao contrário.

Não há fora e dentro, conseqüentemente não há fixação de identidades. O que é possível se discutir a partir da lógica territorial são os movimentos e as relações. Neste sentido, Haesbeart (2014b, p.3676) argumenta:

Já as relações existentes entre reterritorialização e desterritorialização são vistas como os dois lados da “moeda” da territorialização, exatamente pelo seu encadeamento ao longo de um horizonte temporal mais amplo. Assim, na medida em que ocorrem

movimentos individuais e sociais de desterritorialização, a estes sucedem novos processos de reterritorialização. Com isso, o fenômeno vivido no mundo real é o da des-re-territorialização uma vez que não é possível, nem individual, nem socialmente ter-se a ausência de alguma forma de territorialidade.

Sob esta ontologia geográfica torna-se inócuo evocar sentidos de nação como algo da ordem do encerramento identitário. Esta possibilidade se esgota em si mesma e se inviabiliza na Geografia. A multi/transterritorialidade dos indivíduos, nos termos de Haesbeart (2014) é abordada na dupla esfera da impossibilidade de superar e romper com estes limites, logo, fazendo-se necessário resistir, contrapor-se, transgredir seus efeitos.

Na radicalização do debate, uma proposta única, básica e universal para a Geografia, lida neste registro se torna algo impossível enquanto plenitude e violento enquanto tentativa de fazê-lo. A pretensão de fixação de identidades concomitante com a negligência da dimensão experiencial e discursiva do social se nega a pensar o espaço na dimensão do encontro, do estar entre e estar junto – viver em e através das fronteiras, “refazendo, reconstruindo ou repondo limites, vistos concomitantemente como término e (re)começo” (Haesbeart 2014b, p. 299).

A impossibilidade de fechamento de sentidos universais, territoriais e conseqüentemente nacionais, inviabiliza a oportunidade de diálogo com determinados participantes da comunidade disciplinar que lançam mão de uma perspectiva discursiva para a Geografia. Assim como Haesbeart (2005, 2014, 2014b), Dooren Massey (2008) vai endossar uma abordagem da Geografia através de novas percepções do social.

A impossibilidade de fechamento de sentidos entorno de ideias universais e totalizantes, e a tomada do território também como local de disputas e não de dominação pura torna-se nevrálgico. Rocha (2017, p. 23) argumenta que trata-se de que “o projeto de revisão da concepção do espaço passa pela superação da pauta essencialista e da cisão espaço-tempo.”

O foco sob o qual se debruça a abordagem dos fenômenos sociais em suas feições geográficas assume como prerrogativa a contingencialidade, afastando desta forma o entendimento do espaço com algo definível através de objetividade realística. A atenção a subjetividade e a produção de sentidos espaciais em um continuum, inviabiliza qualquer projeto de universalização de apreensão do espaço. Esvai-se um discurso nacional como território recortado pelo exercício de poder através do que Rocha (2017) pontua como potente no pensamento de Dooren Massey – um compromisso antiessencialista. Neste sentido, Rocha (2017), aponta:

Massey procurou, assim, enaltecer a multiplicidade e a contingência e, não por acaso, questionou as perspectivas que concebem o espaço como absoluto e/ou as que procuram a definição de representação do espaço como apreensão objetiva do real. Compartilho aqui a suspeita de que a sua atenção às muitas subjetividades e a sua profunda preocupação com a injustiça social repercutem no seu projeto de concepção de espaço porque ela prioriza o debate político-discursivo. (p 34)

Desta forma, Massey (2008) se aproxima do pensamento de Laclau (2004) pontuando que espaço e tempo se constituem na disjunção e por isso, discursivamente importa assumir “uma abordagem alternativa do espaço” em que se “procura concebê-lo como “aberto, não finalizado, sempre em devir”, ou seja, como um pré-requisito para a história ser aberta e, assim um pré-requisito para a possibilidade da política” (ROCHA, 2017. p.34).

Busquei encaminhar nessa seção um diálogo com pensadores que compõem a comunidade disciplinar da Geografia destacando Haesbeart e Massey objetivando além da ampliação do arco de análise com o campo uma crítica ao caráter fechado em que se deu a produção da política objeto. O encaminhamento em uma perspectiva discursiva para a Geografia é uma escolha de direcionamento pessoal e com a qual na próxima seção buscarei seguir na problematização da Geografia dentro de uma política curricular nacional.

A crítica que busquei organizar a partir deste registro se dividiu em duas vertentes; a primeira se refere à negligência da produção política da BNCC em relação a esta perspectiva teórica que se observa no campo – “uma Geografia pós-estrutural”. E a segunda, na qual busquei concentrar a maior parte dos argumentos direcionada a produção de um discurso para a Geografia na BNCC atravessado por um projeto de constituição de um ideário nacional.

Neste sentido, argumento que o discurso Geografia, produzido no âmbito da BNCC, endossou sentidos de totalidade sendo pensada a partir da tomada do espaço como materialização realística e passivo de abraçar identidades fechadas. Lidos a partir dos aportes pós-estruturais trazidos, esta apropriação se lança ao fracasso da plenitude e ao constrangimento à diferença que ao cabo é o que produz sentidos, encontros e significações espaciais.

Como forma de ampliar a discussão na próxima seção, recupero a discussão das competências como princípio de organização curricular incidindo na produção de sentidos na Geografia e mantenho em perspectiva o projeto de currículo nacional como um importante dinamismo de produções de sentidos na Geografia da BNCC. O objetivo de manter estes argumentos no horizonte é produzir uma análise/interpretação das disputas de sentidos deflagradas no âmbito da Geografia em favor de uma formação nacional universal.

3.2 As competências, o espaço essencializado e uma Geografia Nacional. Nacional?

Para iniciar esta seção, entendo que seja produtivo pautar a discussão reiterando três ideias importantes que permeiam o trabalho. Focalizo neste momento de confluências a relação entre currículo e Geografia na esteira de uma política nacional.

Dimensiono estas intenções no diálogo com Costa (2020, p.2), em que o autor aponta que “educação em geografia, raciocínio geográfico, sujeito, futuro, conhecimento, por exemplo, são nomes sobre os quais embatemos buscando privilegiar determinada agenda.”. Interessa

neste momento atentar para o movimento de privilegiar determinadas agendas em detrimentos do apagamento de outras no contexto da BNCC e sua proposta para a Geografia. Neste sentido, atento para três elementos importantes que constituem o discurso da BNCC nesta interpretação.

O primeiro que atravessa de forma imperativa o discurso e a proposição curricular em foco é uma concepção de competências como princípio de organização. Ao desenvolver esta perspectiva em seções anteriores, entendi que o fortalecimento deste discurso sobrepõe-se em muitos casos às demandas disciplinares. Esta dinâmica se estabelece como norte das propostas e forjam, em grande medida, a organização do currículo e incide nas disciplinares.

Os outros dois elementos que importam para o desenvolvimento desta análise são as noções de espaço como algo dotado de uma substância pura e acessível, bem como um projeto nacional para a Geografia escolar. Entendo que estas duas noções partem da premissa da possibilidade realística concreta em que se torna possível o acesso a uma essência. Concordando com Laclau (2011, p. 81), questiono esta possibilidade buscando desconstruir “um vínculo essencial entre a noção obsoleta de um fundamento da história e da sociedade e de conteúdos concretos, que a partir do iluminismo tem cumprido esse papel de fundamento.”.

Atento, portanto, para a noção de espaço assumida e operada na BNCC como algo da ordem do concreto e que se desenvolve linearmente na esteira de uma temporalidade supostamente estável e encadeada de forma unidirecional. A formatação em que se desenvolve a proposta da BNCC para a Geografia lança mão dos argumentos de uma aprendizagem essencial, comum a todos, como pauta democrática. Busca forjar a organização do currículo a partir do desenvolvimento de determinadas valências comportamentais (habilidades e competências) e desenvolve esta dinâmica em um projeto nacional.

Esta proposta de encaminhamento incide de forma direta na relação do currículo com a Geografia, com sua epistemologia e com suas práticas metodológicas. Busquei apresentar esta discussão nas duas seções anteriores. A partir disto, destaco agora que esta possibilidade de organização curricular viabiliza o discurso de um projeto nacional, a tentativa de estabilidade de aprendizagens essenciais para estudantes de todo o Brasil e assim o sendo, a viabilidade de um direito de aprendizagem amplo e restrito.

Este desenho político reverberou na Geografia também como exclusão. Argumentei que diversas contribuições da comunidade disciplinar, que perpassam um extenso arco teórico, foram subjugadas e excluídas da proposta curricular em favor de uma abordagem geográfica que pudesse favorecer ao desenvolvimento de competências e habilidades.

A produção de sentidos na Geografia no contexto da BNCC se adere a uma agenda formativa geral. Entendo que pensar nesta produção de sentidos geográficos dentro da proposta curricular em discussão é também lançar uma análise ao vislumbre de uma formação de um sujeito nacional e como a Geografia dentro deste contexto se articulou com esta agenda.

Recupero para esta análise a discussão desenvolvida no terceiro capítulo deste trabalho em que busquei construir o argumento de que a elaboração de um discurso nacional se constitui como projeto curricular na angústia da impossibilidade de representação material e realística plena. A proposta para a Geografia dentro deste contexto se encaminhou em favor desta agenda.

Na condição de ciência do espaço, a Geografia e seu portfólio conceitual em diversos contextos se engendrou a este tipo de agenda. A busca pela elaboração da feição material mimetizada deste discurso se estabelece tanto no balizamento espacial de algo nacional e nas pautas identitárias. No que se refere a esta busca de representação material de um “nacional” os estudos sobre territórios, demarcação de fronteiras e as representações gráficas destas relações de poder podem dar algum sentido a esta empreitada. Sobre isso, Vergara (2010, p.49) argumenta:

[nos] debates sobre a nação, o território é um ponto central por ser o lugar onde a nacionalidade se espalharia. Desta forma, a carta nacional é a imagem gráfica desse espaço. O mapa não inventaria o sentido do espaço, mas produziria uma forma – perceptiva, conceitual, técnica – que acabaria por parecer indissociável da própria espacialidade.

A argumentação de Vergara (2010) se vincula a outro contexto da história do Brasil (os projetos de Geografia e Engenharia cartográfica voltados a elaboração de um projeto de nação do início do século XX), no entanto, os argumentos trazidos no supracitado são recuperações pertinentes para discutir a BNCC e sua produção para a Geografia.

Delgado de Carvalho (1976, apud BARROS, 2008) em diálogo com Carl Ritter entende que a Geografia serviu em diversos momentos ao longo dos séculos XIX e XX como uma disciplina que lançou esforços sobre uma escolarização que buscasse forjar uma imagem e um senso coletivo em que se pretendia conectar pessoas e a terra. Para além da questão da imagem territorial, Carvalho (apud BARROS, 2008) aponta também que a Geografia enquanto ciência que se afeiçoa na escola, através de seus variados registros, pode oferecer utilidade instrumental em favor da construção de mentalidades nacionais e regionais.

Trazer estas argumentações para a análise da BNCC se apresenta como uma alternativa para pensar no elo estabelecido entre uma visão espacial essencializada e um projeto de elaboração de identidade nacional nesta proposta curricular. Os argumentos presentes na textualização do discurso da BNCC já trazidos ao longo do trabalho, tais como; “aprendizagens essenciais”; “referência nacional para a elaboração de todos os currículos”; “igualdade educacional”; “reconhecimento de identidades” são endossados na proposta curricular para a Geografia.

Reitero que a assunção do espaço como algo da ordem do real anteposto e submisso a transformações lineares sob o ponto de vista temporal é o mais importante elemento desta articulação. No texto de apresentação da componente Geografia na BNCC, assume-se a

premissa de que “a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade” (BRASIL, 2017, p.360). Em congruência com esta abordagem, a proposta da BNCC para a Geografia que divide a disciplina em cinco unidades temáticas “comuns ao longo do ensino fundamental, em uma progressão de habilidades” (BRASIL, 2017, p. 361) em seu primeiro eixo traz como proposta o seguinte encaminhamento:

Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as *noções de pertencimento e identidade*. [...]. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, *estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas*, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial). (BRASIL, 2017, p.362, grifos meus)

Chamo atenção para dois elementos importantes na elaboração deste discurso curricular para a Geografia – a ideia de “progressões de habilidades” bem como a busca por uma noção de pertencimento e identidade e o estímulo ao desenvolvimento de relações espaciais topológicas.

A articulação entre unidades temáticas e a objetivação de progressões de habilidades é uma estratégia presente na proposta curricular que atravessa todas as disciplinas. No caso da Geografia, exponho como forma de exemplificar este encaminhamento duas tabelas que se vinculam ao sexto ano do ensino fundamental:

Figura 6 – Tabelas de Unidades temáticas e Habilidades referentes ao sexto ano do ensino fundamental

GEOGRAFIA - 6º ANO		HABILIDADES
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
	Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 384 - 385)

Tal como reiterado em diversos momentos deste trabalho, o princípio de desenvolvimento de competências e habilidades se configura como um dos principais norteadores da organização curricular. Ao analisar a imagem acima, além de identificar as competências descritivas em maior quantidade (identificar, medir, descrever e comparar) argumento que a prescrição destas habilidades organizadas e separadas a partir de unidades temáticas conferem ao currículo um formato taxonômico e tipológico. Esta concepção pragmática que estanca a organização da disciplina a partir das mesmas unidades temáticas para todo o ensino fundamental se configura como parte de um projeto formativo nacional.

A preocupação em forjar um processo formativo de escala nacional faz sobressair uma proposta curricular com feições instrumentais e funcionalistas. Neste sentido, a BNCC se configura como contraposição a maior parte da produção do pensamento geográfico que se estabeleceu ao longo do século XX e segue para a atualidade¹⁶. A reivindicação de uma Geografia reflexiva, crítica ou atenta a diferença e a contingência é de difícil articulação com esta arquitetura de organização curricular.

O enfoque nas habilidades e competências instrumentais pode atender de forma eficiente a uma demanda por aprendizagens essenciais comuns. No entanto, coloco sob suspeição a possibilidade deste enfoque se articular com algumas demandas caras à comunidade disciplinar, sobretudo, as reflexivas e diferenciais.

Ao destacar uma impossibilidade de articulação entre os sentidos produzidos para a Geografia na BNCC e diversos discursos disciplinares produzidos por sujeitos do campo objetivo apontar contradições e aderências. Além do fato de a proposta curricular dinamizar disputas e tensões com/na comunidade disciplinar, a abordagem geográfica proposta na BNCC é totalmente aderente e compatível com o projeto de formação nacional.

A hipótese que defendo que há produção de sentidos na Geografia vinculados a um ideário nacional se articula nesta ambivalência apontada. O que mobiliza a organização curricular na Geografia é um projeto nacional estruturado nas unidades temáticas - O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida.

A mobilização destas unidades como eixos temáticos que atravessam todo o ensino fundamental, não representam apenas engessamentos na abordagem geográfica. Argumento que é relevante pensar nesta organização como forma de organizar uma política através da

¹⁶ Discussão desenvolvida nas seções anteriores (4 e 4.1)

hegemonização de sentidos restritos, que se estabelecem em favor de uma agenda formativa nacional.

O que vale destacar nesta análise é que os argumentos de aprendizagens essenciais, a demarcação de habilidades substancialmente descritivas e competências majoritariamente comportamentais se compatibilizam com o esvaziamento crítico, reflexivo e epistemológico da ciência geográfica. Argumento que na BNCC não se propõe uma Geografia pensada pelas suas nuances e demandas teóricas e metodológicas. O objetivo da política é dinamizar uma lógica outra que busca se relacionar com as disciplinas de forma utilitarista. O projeto fundamental é elaborar uma política de formação nacional e a partir disto, pautar as disciplinas.

A conexão entre saberes geográficos, instrumentalização destes saberes em favor de uma pauta formativa geral, nacional, dinamiza a produção do discurso da Geografia na BNCC. Entendo que há, portanto, uma tentativa de elaborar um discurso Geográfico centrado em determinados sentidos hegemônicos em prol deste projeto formativo.

A organização dos saberes geográficos que mobilizam este processo hegemônico centra-se em duas questões fundamentais. A primeira se refere a quais conhecimentos geográficos importam para os estudantes alcançarem determinado objetivo formativo geral. A segunda se articula em como a Geografia pode contribuir para um projeto de formação nacional.

Pensar em quais e como os saberes Geográficos podem atender as demandas curriculares são questões que encaminham a hegemonização de determinados conteúdos e formatos nas disciplinas. No contexto político da BNCC, vale destacar que no discurso da Geografia para os anos finais do ensino fundamental, a demarcação de cinco unidades temáticas como eixos de mobilização de conteúdos, a assunção do espaço como algo dotado de uma essência e o maior destaque aos princípios descritivos de raciocínio geográfico, conferem a proposta um caráter prescritivo e negligente em relação à epistemologia de ciência. Neste sentido, Guimarães (2018, p.1043, 1044), argumenta:

Em primeiro lugar é possível notar que a referida base foi escrita de modo a obedecer a uma diretriz tecnicista, objetiva, breve, econômica e prática. Não há análise ou problematização sobre o conhecimento geográfico em si, pois o texto é marcado, do início ao fim, pelo prescritivismo no sentido de “aplicação”. Isso confere a ele características particulares, pois não há tempo para descidas aos “porões”, como defende Veiga Neto (2012), tampouco para pensar com certa profundidade sobre os conceitos da Geografia, sua historicidade e sua constituição epistêmica. Em decorrência do estilo de texto adotado, notamos, no documento, declarações acentuadas de princípios gerais, marcados pela superficialidade teórica. Tudo para estruturar o melhor modelo, a melhor solução para o ensino de Geografia. Segundo Veiga-Neto (2012, p. 276), quando não há tempo para descer aos porões e visitar os fundamentos nos quais se radicam as opções epistemológicas, tem-se como consequência o fato de que “poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da

educação. Não se trata, é claro, de dizer que não são feitas opções ou que não há convicções (sociais, políticas, pedagógicas, metodológicas, éticas etc.)”.

O tecnicismo apontado por Guimarães (2018) se compatibiliza como os argumentos que busco construir ao longo deste trabalho. Não há uma mobilização epistemológica e metodológica no âmbito da Geografia na BNCC que tenha servido como um dos parâmetros para produzir uma textualização do discurso curricular da Geografia na BNCC. Evidentemente que em qualquer proposta curricular prescritiva, tal como se configura a BNCC, opções são feitas, o que naturalmente se desdobra em preferências e exclusões – disputas na produção de sentidos.

Contudo, o que chama atenção na política em análise é que o fato de que a produção da textualização do currículo se valeu de demandas externas a Geografia para forjar os parâmetros de escolhas do que se deve ensinar em nível nacional e o que não se deve. A Geografia que se estabelece como essencial a todos os estudantes brasileiros, tal como almeja a BNCC foi mais deliberada a partir das demandas técnicas e comportamentais gerais do que pela própria epistemologia da ciência.

A tríade espaço essencializado, competências e habilidades e prescrição tecnicista hegemonomizam certo discurso Geográfico. Pensar de onde ou como vieram estas opções abre diversas possibilidades de argumentação. A pauta nacional como discurso hegemônico e a tomada da homogeneização como medida democrática é o que chama atenção neste trabalho.

Na materialidade do documento, os cinco eixos que organizam e subdividem os conteúdos do que se ensina ao longo do ensino fundamental inteiro são pontos de inflexão. A Geografia, portanto, subjugada a questões como “O sujeito e o seu lugar no mundo” ou “mundo do trabalho”, pode esvaziar os espaços para abordagens correntes na comunidade disciplinar.

Da abordagem proposta por Ruy Moreira (2011) em que o autor aponta que o que deve mobilizar os saberes geográficos são os conceitos centrais da ciência - espaço, paisagem, território, lugar e região – chegando a perspectivas pós-estruturais, tal como a de Massey (2018) em que a autora defende uma Geografia discursiva tomando o lugar como produção espacial do acontecimento, o que emerge como proposta na BNCC é algo distante destas diferentes dimensões.

Argumento que outras perspectivas de abordagens geográficas comprometidas com a epistemologia da ciência teriam dificuldades de aderência com a proposta curricular da Geografia na BNCC. Como exemplo desta incompatibilidade, a Geografia Nova que se marcava pelo desenvolvimento de métodos quantitativos e estatísticos Geográficos e a

Geografia cultural que se vale da consideração das culturas dos grupos sociais para análise da organização do espaço e do mundo (GODOY, 2011) não se reverberam na proposta da BNCC.

A incompatibilidade se configura na medida em que o que se prioriza na proposta curricular são sentidos identitários, uma educação comum e essencial em nível nacional, portanto, o que se hegemonizou foram pautas que visam o eficientismo e o tecnicismo geral. A Geografia, neste sentido não se configura como uma ciência da reflexão ou da atenção a questões diferenciais. A BNCC buscou forjar um discurso Geográfico como meio de alcance de um objetivo e não como um conjunto de saberes fim. O subtítulo que inaugura a textualização do discurso geográfico voltado para os anos finais do ensino fundamental chamam atenção neste sentido: “GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES” (BRASIL, 2017, p.381).

O subtítulo destacado apresenta de forma resumida, porém, bastante clara, os critérios de organização e balizamento da Geografia escolar. Cabe destacar que este formato é utilizado em todas as disciplinas o que endossa o argumento de que a preocupação da proposta curricular não é uma articulação com a elaboração teórico e epistemológico da história do pensamento das disciplinas em princípio, mas sim, a articulação com uma formação genérica.

No âmbito da Geografia, a dinamização dos conteúdos e saberes geográficos são mobilizados a partir das unidades temáticas e não de conceitos centrais ou de métodos próprios desenvolvidos na/pela Geografia. Para pensar nesta formatação, a tabela abaixo destaca a unidade temática “Natureza, ambiente e qualidade de Vida” e o que a ela é aderido como objetivo no âmbito da Geografia na BNCC:

Quadro 5 – Unidade temática: “Natureza, ambiente e qualidade de Vida” Anos finais do Ensino Fundamental - BNCC

Séries	Unidade Temática	Objetivos do Conhecimento
6º Ano	Natureza, ambiente e qualidade de Vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico
7º Ano	Natureza, ambiente e qualidade de Vida	Biodiversidade brasileira
8º Ano	Natureza, ambiente e qualidade de Vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África/ Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina
9º Ano	Natureza, ambiente e qualidade de Vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania

Fonte: Organizado pelo autor a partir de informações da BNCC (BRASIL, 2017)

A leitura do quadro 5 indica mais uma vez que o que mobiliza a organização e a prescrição dos saberes geográficos são as unidades temáticas e ancorando essas unidades um portfólio de habilidades e competências. É relevante, portanto, pensar nestas unidades temáticas

como eixos da Geografia na BNCC e que estes eixos se configuram como proposta de encaminhamento de um discurso geográfico na BNCC.

A predileção de unidades temáticas em relação aos conceitos estabelecidos como centrais para ciência geográfica configura-se como a busca pela hegemonização de sentidos geográficos mobilizados pelas competências e habilidades e não pela epistemologia da ciência. A unidade temática destacada no quadro 3 – “Natureza, ambiente e qualidade de vida” em si pode apresentar elementos de articulação com diversas abordagens geográficas.

Contudo, argumento que o atravessamento das mesmas unidades temáticas estabelecidas como pontos nodais para dinamizar a Geografia na BNCC do ensino fundamental se relaciona de forma direta com a objetivação do desenvolvimento de habilidades e competências e reitera a sobreposição de uma pauta de formação geral nacional ao que quer que seja.

Este desenho curricular recai sobre a Geografia esvaziando e afastando a disciplina de muitas de suas concepções teóricas e metodológicas. A política curricular nacional encaminha uma proposta nacional de Geografia. Ao longo das três últimas seções busquei destacar elementos que forjam o discurso geográfico da BNCC que se alinham a proposição de uma formação geral nacional, tal como representado na tabela abaixo:

Quadro 6 – A constituição do discurso geográfico na BNCC

A Geografia na BNCC			
A política curricular nacional (BNCC)	Princípios de organização curricular	Argumentos Centrais	Geografia na BNCC
	Competências	Aprendizagens essenciais	Espaço Essencializado
	Habilidades	Igualdade como democracia	Primazia de princípios de raciocínio geográfico descritivos
		Formação Nacional	Unidades temáticas como articulador dos saberes geográficos

Fonte: Produzido pelo autor com base na análise do discurso curricular da Geografia da BNCC

O que postulo ao produzir esta tabela e dimensioná-la como pontuação da constituição de um discurso geográfico particular da BNCC é focalizar a Geografia dentro de um projeto curricular nacional. A busca itinerante por normatizar uma política de formação universal em nível nacional produziu sentidos à Geografia subjugados a elementos políticos que não necessariamente são geográficos.

A Geografia proposta para os anos finais do ensino fundamental não teve sua constituição em diálogo com diferentes demandas disciplinares e epistêmicas. A Geografia para escala nacional vislumbrada na BNCC se configura como um meio de atendimento a um projeto nacional em grande medida desconexo com a ciência geográfica. Não se trata, portanto, de uma nova Geografia nacional. Coloco sob suspeição se o que se textualiza como Geografia no contexto da BNCC pode de fato ser nomeado como Geografia.

Esta incerteza é mobilizada pela desarticulação entre o discurso geográfico da BNCC e o que foi trazido como produções do campo científico. Na análise da BNCC produzida pelos leitores críticos, Nogueira (2016); Suertegaray (2017); Sene (2017); Couto (2016); Vlach (2016), Callai (2019) e Pereira (2018) o incômodo com o caráter descritivo e a falta de articulação da proposta com o cabedal conceitual da prescrição de forma mais consistente chama atenção:

Encontramos ao longo dos objetivos desde o ensino fundamental ao médio, objetivos que indicam: Construir, pesquisar, elaborar, localizar, registrar, aplicar, ler, mapear, coletar, descrever, avaliar. Esses objetivos no documento estão indicando o como proceder, como fazer, indicando assim, procedimentos metodológicos. Sugiro que sejam revistos e retomem a dimensão dos objetivos que cuidem de indicar uma ação de aprendizagem mais compreensiva e reflexiva, conforme deseja o documento. (NOGUEIRA, 2016. p.7)

Na construção dos objetivos de aprendizagem da Geografia, consideraram-se, simultaneamente, os direitos de aprendizagem que fundamentam a BNCC, as dimensões formativas, apresentadas a seguir, além de recortes espaciais de referência. (BRASIL, 2015, p. 267). Não fica claro quais são esses recortes espaciais de referência. Imagino que são os conceitos que apreendem as escalas geográficas – lugar, território e região –, mas isso não foi explicitado em nenhum momento. (SENE, 2017. p. 5)

Fala-se em “forma articulada e progressiva” (p. 8) dos componentes curriculares. Na parte específica dos objetivos de aprendizagem da Geografia, não se constata articulação e progressão. Por exemplo, no 6º. ano (p. 273), “cobra-se” o conhecimento da ação da tecnologia após o conhecimento da natureza e seus processos, sem “amarrar” com as relações sociedade-natureza, referidas nos três primeiros objetivos, por sinal algo muito longe da apreensão/compreensão dos alunos nessa faixa etária. Considerando que os objetivos de aprendizagem são apenas enunciadados, ou seja, como não se sugere temas, nem se oferece apoio bibliográfico, pergunto em que medida o aluno poderá “compreender o saber geográfico como construção histórica...” nesse momento da escolarização. (VLACH, 2017. p. 8)

Argumento que as críticas supracitadas e tantas outras presentes nos textos dos pareceristas decorrem, em grande medida, do dínamo que mobiliza os saberes geográficos na BNCC. Assumindo que o tom maior da política é a promoção de uma formação nacional universal e não uma proposta curricular disciplinar pensada a partir das disciplinas ou a partir das suas relações intrínsecas o embate e as disputas discursivas se tornaram crônicas.

Ainda sobre a assunção da impossibilidade de formatação de uma Geografia nacional, argumento que este insucesso ocorre para além das disputas de discursos geográficos. Para o

final da análise é importante reiterar que nem a Geografia se encerra em uma epistemologia e nem a nação se circunscreve em uma identidade plena.

A reiteração de nomes e de significantes tais como – nacional, nação, essencial – bem como a repetição de dispositivos organizacionais como as mesmas unidades temáticas ao longo de todo o ensino fundamental se configuram como estratégias discursivas. Entendo que este movimento de reiteração e repetição são buscas por responder ou estancar sentidos universais e essenciais que são impossíveis de serem plenamente alcançados.

O encaminhamento político no qual a BNCC se engendrou em favor de uma pauta universalizante se relacionou com a Geografia de forma mais utilitarista e menos disciplinar. Não se trata de afirmar que na BNCC não houve articulação com saberes Geográficos tampouco, assumir que houve a produção de uma Geografia Nacional específica na BNCC. O que busco destacar é a responsabilidade que a proposta curricular para a Geografia assume com a arquitetura mais ampla da política curricular em detrimento de um esvaziamento epistemológico e teórico.

É precisamente este ponto de inflexão que forja o que nomeei como “Geografias em disputas”. A BNCC ao ser colocada em circulação na comunidade disciplinar, nas escolas e na dinâmica vital do acontecimento, do rastro e da diferença está sempre em movimento. Esta dinâmica busca o alcance de fechamento de sentidos, mas, no máximo tangencia a totalidade e logo se remete a incompletude. Da pretensão de uma *significação* do nacional à impossibilidade de definição do que “É” “A” Geografia o que se potencializa são movimentos sem fundamentos.

Penso nestes movimentos como tensionamentos entre discursos hegemônicos no currículo e nas Geografias. A tentativa de dar respostas é um elemento da política do qual não se pode fugir. Desta forma, os processos de constituição de hegemonias focalizados no campo de intercessão entre currículo e Geografia podem sempre buscar responder que país é esse, porém jamais chegarão à resposta de um Brasil, no singular.

4 A ILUSÃO DA CONCLUSÃO: AS “GEOGRAFIAS” EM DISPUTAS

Brasil, mostra a tua cara! Quero ver quem para pra gente ficar assim!

Cazuza

As artes, em suas diferentes manifestações, são potentes formas humanas de expressividade. A música em particular me chama a atenção pelo seu poder de circulação e difusão. Melodias, letras e harmonias musicais configuram dinamos de projeção de subjetividades, desenhos de paisagens mentais bem como, produzem emoções que são efetivamente sentidas no corpo.

Busquei em referências de letras de músicas, nas epígrafes para começar o primeiro e o último texto desta tese como forma de mostrar parte de minha percepção acerca de uma política nacional brasileira. Ao começar o trabalho com uma parte da letra do hino nacional, que entendo ser uma forma de expressão ufanista de nacional supostamente homogêneo, e terminar com a acidez do poeta Cazuza, o que pretendo é mostrar movimento.

Ao longo do trabalho coloquei sob suspeição a possibilidade de estancamento de uma identidade nacional uníssona. Uma das ancoragens deste texto foi interpretar a busca pelo fechamento de sentidos nacionais como algo que mobiliza a política, mas que, sob a ótica da análise discursiva encampada, jamais alcançará a plenitude. Busquei argumentar que a falta de plenitude se configura como constituinte da tessitura social. Desta forma, o encaminhamento da política nacional em foco buscou através de diversas estratégias normativas estancar sentidos e caminhos tanto para/na política quanto na Geografia.

A análise desta política nacional se circunscreveu no currículo e na Geografia entendendo que esta tríade – política nacional – currículo – Geografia – estabeleceu uma série de articulações. Busquei ao longo do texto mostrar como a expectativa e o desejo de fixação de sentidos nacionais se mostrou enquanto performance e tentativa de fechamento de discurso pedagógico. Tomei, portanto, a ideia de nação ou nacional como busca por fechamento de uma pauta identitária universal. Contudo, ao pensar nesta dinâmica dialogando com os referenciais teóricos pautados na lógica da diferença, busquei reiterar a impossibilidade de um fechamento discursivo, uma vez que nada na política é previamente definido e a constituição dos discursos é forjada na contingência, nas tensões fronteiriças sempre móveis.

O desenvolvimento destas percepções nesta pesquisa ocorreu em três etapas diferentes que, no entanto, busquei convergi-las. Em um primeiro momento (capítulo 2) busquei focalizar o processo político de constituição e elaboração da BNCC. Para realizar tal empreitada de

pesquisa pontuei aspectos da articulação entre atores públicos e privados que em favor de diversas pautas, tais como: democracia, qualidade e equidade participaram da elaboração de um discurso curricular. Ao longo do recorte temporal definido para esta pesquisa – 2015 em diante – organizações vinculadas ao capital privado, sociedade civil e ao próprio poder público produziram discursos que ao confluírem para a nomeação Base Nacional Comum Curricular forjaram sentidos hegemônicos para o que seria importante ou não para uma política curricular nacional.

À medida que o desenvolvimento da análise dos documentos vinculados a BNCC foi se configurando, o diálogo com autores do campo do currículo se configurou de forma mais intensa e específica. Os estudos de Lopes (2011, 2012, 2013, 2014, 2015), Macedo (2006, 2013, 2014, 2014b, 2015, 2016), Lopes e Macedo (2011), Lopes e Rodrigues (2014), Frangella (2016), Frangella e Dias (2018) foram balizadores da problematização e mobilizaram em grande parte as minhas interpretações para dois eixos importantes desta política curricular: a dimensão normativa da política e os princípios de organização curricular assumidos na BNCC.

Neste sentido, argumentei que a feição normativa da política buscou se ancorar no texto constitucional de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no plano nacional de educação de 2010. Esta formatação engendrou na BNCC a dimensão do direito à aprendizagens comuns a todos os estudantes brasileiros e tomou isso como agenda democrática.

O discurso político da BNCC, como uma referência nacional obrigatória para a produção dos currículos regionais, assumiu que uma proposta única, homogênea com base em uma essência comum seria um encaminhamento democrático capaz de atacar a falta de qualidade da educação básica. A articulação entre a busca por homogeneidade de uma essência e ataque a falta de qualidade, colocada sob a égide de uma política nacional, produziu sentidos em diferentes frentes de produção discursiva. A partir desta premissa, importou na pesquisa atender em como este discurso ressoou na textualização do documento curricular em seus princípios gerais.

Reiterando o diálogo com Macedo (2018), argumentei que o desenvolvimento de competências e habilidades se estabeleceu como o princípio mais proeminente de organização da BNCC, sobrepondo-se, inclusive às disciplinas. A predileção pelas valências comportamentais se estabeleceu como um estancamento hegemônico no contexto da BNCC. Argumentei, em diálogo com Macedo (2017), que a busca pelo alcance das competências como objetivo central acaba provocando o deslizamento de sentidos de educação para ensino e aprendizagem. A mesma autora, em outros trabalhos também indica que este encaminhamento acaba por metaforizar, de forma esvaziada, o conhecimento como conteúdo, Macedo (2012).

A hipertrofia do conhecimento, tal como Macedo (2012) aponta, se estabelece como uma tendência presente nas recentes políticas curriculares. No contexto da BNCC se fez presente na dimensão prescritiva da proposta. O desenho que se estabeleceu na textualização do documento foi pautado na prescrição em favor de uma suposta promoção de aprendizagens essenciais norteadas por competências e habilidades, que foram elementos discursivos interpretados nesta tese como destacados princípios de organização curricular.

A análise documental voltada à política curricular deflagrada no segundo capítulo desta pesquisa mobilizou a atenção a outros elementos. A reiteração dos argumentos de aprendizagens essenciais, o caráter prescritivo da proposta, a arquitetura normativa da política curricular mobilizou meu olhar para problematizar como foi estabelecido o que é essencial e o que não é para uma política curricular nacional.

Sem o objetivo de enumerar o que o discurso da BNCC estabeleceu como válido para ser essencial ou não, busquei no terceiro capítulo lançar mão de dispositivos teóricos pós-estruturais, com destaque para a interlocução com as produções de Ernesto Laclau e Homi Bhabha, para pensar os sentidos de nação e nacional assumidos na política curricular. Escolhi analisar o elo constitutivo entre um determinado discurso nacional e o estabelecimento do que é válido ou não no contexto da BNCC.

Interpretei que, não obstante, reiteradas pontuações sobre questões ligadas a diversidade e reconhecimento de identidades diversas, o que se estabelece como pauta discursiva é uma ideia de Brasil como algo em mosaico estático. Tensionei esta percepção com operadores teóricos discursivos que lançam mão da percepção da diferença para argumentar que este encaminhamento propositivo torna-se violento e incapaz de alcançar a plenitude.

Para pensar uma ideia de nacional sob a ótica discursiva de Bhabha (2014) e Laclau (2011, 2015, 2016) argumentei que o desejo de estancar um sentido hegemônico para algo nacional se estabelece nas nomeações, na normatividade e nas textualizações de discursos que cada vez mais buscam sufocar escapes tradutórios. No entanto, postulando a ideia de diferença como constituinte do social, lancei as minhas interpretações às contingências, precariedades e provisoriiedades.

Tendo essa perspectiva como horizonte, pontuei que o desejo pelo estancamento de um discurso de nação ou nacional se configura como algo mimetizado e sob a lente da estratégia política se estabelece em um jogo de figuras de linguagem – metáforas e metonímias. A busca por totalidade e universalismo é uma forma de buscar forjar domínio, controle e estancamentos. Entendo que esta busca mobiliza a política.

Busquei transitar no deslizamento entre potência e falência. Com isso, postulei a BNCC como um estancamento contextual que buscou se estabelecer em um aqui e agora a partir, dentre outras coisas, de uma ideia de nação e nacional. A política da BNCC se estabeleceu como um texto que buscou dar conta de responder a uma realidade – uma suposta estrutura nacional. Interpretei o discurso da BNCC como a busca por estabelecer coordenadas (aprendizagens essenciais, habilidades e competências, referência nacional e unidades temáticas) como forma de chegar a um estancamento, em última análise, a uma verdade.

Contudo, estas coordenadas ao serem dinamizadas no que Derrida (2013) nomeia como acontecimento por mais que se arrojem em constituir uma resposta para o outro – ou até mesmo estancar algo pretensamente universal, uma nação, por exemplo, não paralisa o que quer que seja. Neste sentido, concordando com Costa (2018, p. 203), quando esse afirma: “A falência de toda verdade, de um aqui e agora, bem pode estar na impossibilidade de que, ainda que com todo arrojamento ou ousadia de pretensa estruturação do outro, de resposta ao outro, não faz mais do que estar exposta a pretensos leitores”, o que buscou se validar com nacional dentro da política curricular se estabeleceu como um dínamo tradutório e não como estancamento.

As escolhas teóricas que fiz e que motivam a escrita deste texto me fizeram argumentar que a busca pelo estabelecimento de uma realidade ou de uma essência nacional na política curricular não gerou estancamentos e sim movimentos. As traduções e as negociações dinamizadas na esteira desta política se estabeleceram como mobilizadores da política.

O tensionamento entre o pressuposto de uma necessidade de estabelecimento de uma política curricular nacional como caminho/estrutura para combate a falta de qualidade de educação e a tessitura do social constituída pela diferença se estabeleceu como um dos fios condutores da pesquisa. O que buscou se consolidar como política curricular nacional incidiu em diferentes frentes de negociação. Nesta pesquisa discuti os pontos de inflexões e os pretensos dispositivos norteadores da política curricular objetivando entender a BNCC como política e, portanto, como espaço de produção de sentidos.

Além da já mencionada reflexão, ancorada em Bhabha (2014), acerca do discurso nacional como algo que também se estabelece no campo da mímica, da representatividade ilusória e do fetiche, entendi ser importante refletir as estratégias vinculadas a busca pela produção de sentidos universais dentro do processo político.

Para conceber a dinâmica política com preocupações voltadas às questões vinculadas a linguagem e a estratégia, reiterarei o diálogo com Ernesto Laclau para pensar sobre a relação entre universalismo e particularismo no campo discursivo.

Busquei chamar a atenção, a partir dos significantes Base, Comum e Nacional para o movimento de buscar estancar sentidos de uma política universalizante em uma dada escala. A interpretação de determinadas demandas, sobretudo, o combate a falta de qualidade e a assunção da premissa que a promoção de um ensino igualitário a todos os estudantes brasileiros da escola básica é uma medida democrática.

Na seção “Metonímias Globalizantes: Nacional, Local e identidades (?)” focalizei, no âmbito teórico, em como se potencializa a relação de um ideário nacional – universal, supostamente comum a todos. Articulei a dimensão simbólica e subjetiva que forja a constituição de um ideário nacional através de símbolos, ideias e imagens com o desenvolvimento dos discursos políticos. Neste sentido, coloquei sob suspeição a possibilidade de uma única ideia de nação contemplar a percepção de todos, bem como o de vincular e estabelecer a relação entre pessoas, ideias e espaço.

Busquei ao longo da pesquisa concentrar a atenção às tentativas de estancar sentidos de forma hegemônica em tensionamento com a forte premissa de impossibilidade da plenitude. Desta forma, dimensiono a política como espaço de angústia e de negociações. A relação entre universalismo e particularismo nestes termos se desenvolve, segundo Laclau (2011) através de movimentos de exclusão e inclusão.

Argumentei que é no deslizamento entre o que é entendido como válido e conseqüentemente o que se exclui como não importante, para a busca de enquadramento curricular, que os sentidos de “nacional” vão se hegemonzando na política da BNCC. Ao chegar neste momento da pesquisa, o que se destacou foi o processo político no qual a BNCC se produziu e se desenvolveu, sobretudo, a constituição de um discurso curricular.

A atenção para a dimensão universalizante do discurso nacional presente na BNCC se estabeleceu como elo entre as duas frentes de trabalho que assumo nesta tese – o currículo e a Geografia. Assumi desde o início do texto, em diálogo com os autores do campo do currículo já citados, a premissa de que o discurso curricular mobiliza e projeta sentidos em outros elementos escolares e pedagógicos, tais como avaliações, disciplinas, organização do tempo e do espaço escolar.

Assumindo esta perspectiva, recortei a textualização da BNCC para os anos finais do ensino fundamental de Geografia como eixo de problematização. Focalizei a pesquisa na análise de como o discurso curricular centrado em um determinado enquadramento do que é válido ou não em nível nacional ressoou e produziu sentidos na Geografia.

Ao focalizar a pesquisa no currículo de Geografia abri espaço de diálogo com autores do campo da epistemologia, metodologia e ensino de Geografia das mais variadas filiações

teóricas. Dividi o capítulo quatro em três seções nas quais busquei trazer análises dos textos produzidos por integrantes da comunidade disciplinar da Geografia voltados a análise da BNCC (os leitores críticos) e o próprio texto da BNCC de Geografia.

Neste movimento analítico, argumentei que os princípios de organização curricular – as competências e as habilidades – ao mesmo tempo em que perfilaram um determinado projeto de formação nacional, ressoou na Geografia como esvaziamento metodológico e epistemológico. Esta percepção se endossou na análise de trechos dos pareceres e na análise da BNCC em que se destacou a predileção por princípios de raciocínio geográfico descritivos, o que se torna, portanto, nevrálgico na discussão crítica da disciplina.

Em uma segunda seção “geográfica” aproximei-me de autores do campo de direcionamento pós-crítico, em grande destaque Rogério Haesbeart e Dooren Massey. Lançando mão da perspectiva discursiva de Massey (2012), em que a autora assume a lógica de uma “mente geográfica” centrada na experiência do por vir como constituinte do espaço, busquei deflagrar uma análise conceitual da disciplina. Minha preocupação na primeira seção e de forma mais concentrada nesta segunda foi problematizar como os conceitos centrais da Geografia (estes assumidos como tal tanto por pensadores críticos como pós-críticos) eram operados e pensados na BNCC.

Neste sentido, argumentei que o projeto de formação universal presente na BNCC reverberou conceitualmente na Geografia a partir de um entendimento do espaço como algo dotado de essência e linearidade. Argumentei, portanto, que um discurso de formação nacional se sobrepôs às contribuições do campo disciplinar no contexto da BNCC. Na especificidade de um olhar pós-crítico para a Geografia na BNCC, destacou-se a abordagem do objeto central da Geografia – o espaço – e conseqüentemente as categorias/conceitos analíticos (paisagem, lugar, território e região) como algo previsível de apropriação e, portanto, absolutamente compatível com uma agenda de busca identitária e de formação nacional.

O tensionamento entre uma leitura geográfica discursiva e o que se desenhou como Geografia na BNCC não foi pensado como uma paridade dialética dicotômica. Busquei ao encampar este exercício, abrir novos ângulos para pensar como um projeto de formação nacional afeiçoado em uma política de currículo produz sentidos para a Geografia. Perseguir esse objetivo de pesquisa foi o que me fez investir no campo da política e suas nuances discursivas e estratégicas.

Ao argumentar os deslizos de significados entre homogeneidade e democracia e os esvaziamentos que esta dinâmica buscou imputar na Geografia, busquei no tensionamento entre

“Geografias” pensar na BNCC como uma política curricular negligente às epistemologias e a uma parcela muito relevante de pensamento geográfico acumulado.

Para abrir a terceira e última frente analítica deste trabalho, concentrei o foco da pesquisa em determinados elementos presentes na proposta da BNCC para a Geografia. Intitulada como “As competências, o espaço essencializado e uma Geografia Nacional. Nacional?”, nesta seção busquei canalizar as percepções acerca das estratégias discursivas presentes na política curricular levantadas em capítulos anteriores, objetivando pensar nos sentidos produzidos para a Geografia da BNCC em articulação com uma tentativa de fixar/endossar um projeto formativo nacional.

Nesta etapa do trabalho discuti a compatibilidade entre um projeto de formação homogêneo (não democrático), a pretensão desta homogeneização de alcance em nível nacional e a abordagem geográfica centrado no atendimento de demandas não relacionadas diretamente com a Geografia. Argumentei que a preocupação na formação geral centrada no desenvolvimento de habilidades e competências busca se assentar em um entendimento sobre o que é e como se constitui o espaço (objeto central da ciência geográfica) de forma aligeirada, linear e essencializada.

O que busquei no desenvolvimento deste estudo foi pensar e produzir para/no campo da Geografia, do ensino de Geografia e das políticas curriculares de Geografia. A inserção na docência e na pesquisa me faz sempre olhar para as diversas temporalidades e espacialidades do campo. Buscando ser coerente com os referenciais teóricos escolhidos para me acompanhar, não percebo tempo e espaço como elos conectados através da linearidade. Entendo que é produtivo atentar-me na organização e luta por demandas reivindicadas e que se configuram no curso do inesperado. Nesta pesquisa busquei por diversas vezes mostrar uma busca discursiva pelo fechamento de sentidos e de processos. Meu olhar buscou se estabelecer sob estas tentativas, que ao cabo da análise, é o que configuram a prática da política também.

A instabilidade e a fragilidade que acredito ser constituinte de qualquer tessitura de aliança, convergência e dinâmica me estimulam a olhar para o movimento da política, que é o que faz sentido teoricamente neste trabalho. Ao mesmo tempo em que esta perspectiva dá o tom da análise, ela também alivia as angústias e o peso que surgem em determinados contextos políticos em que a organização de demandas pode fertilizar o pior terreno de cada um.

Dito isto, finalizar algo implica também em olhar para frente. Este trabalho incide sobre um momento de constituição de um discurso próprio que representa uma experiência de como perceber e viver a Geografia, a pesquisa e a docência. Pensar em “Geografias em disputas” e políticas curriculares é uma forma de organizar toda uma trajetória que sempre se depara com

as seguintes questões: Se não existe uma só Geografia, as “Geografias” não estão sempre em disputas? E o que a política pretende não é, sobretudo, o estabelecimento de relações/manutenções de poder? Olhar para essas duas indagações superando a simplicidade de um sim para respondê-las, mas através do currículo perceber como os movimentos forjados a partir delas constituem discursos e estratégias é o que de fato importa.

Cabe assumir, portanto, que ao dinamizar os eixos constituídos pelas indagações acima pontuadas através de um discurso “nacional” lanço-me a um território transfronteiriço a metafísica. O que é o Brasil, o brasileiro e o “nosso” povo? As respostas para estas últimas perguntas em si mobilizam a política a todo o momento. Terminei este trabalho com mais questionamentos do que respostas, com mais percepções de caminhos do que pontos finais. Entendo que é assim que deve ser. A pesquisa que olha para os caminhos, para a política, para o currículo e para todos.

REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. Dimensões culturais da globalização, Teorema, Lisboa 2004
- APPADURAI, Arjun. Gender, Genre and Power, University of Pennsylvania Press, 1991;
- APPADURAI, Arjun. A vida social das coisas (Appadurai era director de edição na Cambridge University Press, 1986);
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005
- BALL, Stephen J. Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. p.270
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005
- BALL, Stephen J. Education Reform: A critical and post-estructural approach. Buckingham: Open Universit, 1994.
- BALL, Stephen J. A subject of privilege: English and the school curriculum, 1906 – 35. In.: HAMMERSLEY; HARGREAVES (orgs.). Curriculum practice: some sociological case studies. New York: Routledge, 1983.
- BALL, S.J.; MAINARDE, Jefferson (orgs.). Políticas Educacionais: Questões e Dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BHABHA, Homi K. O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses (textos seleccionados). Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- BHABHA, Homi K. Nuevas minorias, Nuevos derechos: notas sobre los cosmopolitismos vernáculos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BORRADORI, G.; DERRIDA, J. Auto-imunidade: Suicídios Reais e Simbólicos – Um diálogo com Jacques Derrida. In: Rio de Janeiro Jorge Zahar, 2010.
- BORRADORI, G. Filosofia em tempo de terror: diálogos com Jünger Habermas e Jacques Derrida. Trad. Roberto Muggiati. Rio de Janeiro Jorge Zahar, 2004.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília/MEC. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 4v, 1999.

BRASIL. Bases Legais dos Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

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

BRASIL. MEC/SAE. Reestruturação e Expansão do Ensino Médio do Brasil. (Gt Interministerial Instituído Pela Portaria Nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria Nº. 386 de 25 de Março de 2008). Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Setembro-2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Apresentação Pacto 2013. Brasília, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: Geografia. Parecer Crítico, 2018 (disponível em: basenacionalcomum.gov.mec.br/relatoriosepareceres)

CARVALHO, M. D. de. Geographia do Brasil. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

CARVALHO, M. D. de. Brazil as a Latin American Political Unity. Rice Institute Pamphlet, v.27, n.4, 1940.

CARVALHO, M. D. de. A excursão geográfica. Revista Brasileira de Geografia, p.96-105, out./dez., 1941.

CARVALHO, M. D. de. História diplomática do Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

CARVALHO, M. D. de. Manual de organização social e política brasileira. (OSPB). Brasília: Ministério da Educação; Inep, 1967

CASTELLAR, S. M. V.. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. In: Cadernos Cedes. (Org.). Educação Geográfica e as teorias de Aprendizagens. 6ed.Campinas:, 2005, v. 25, p. 129-272.

CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia: Conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza (org). Temas da Geografia na escola básica. Campinas, SP: Papirus, 2013.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 1009-1032, 2016.

COSTA, Hugo. H. C. Políticas de Currículo e Ensino de Geografia: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 2, p. 150-172, 2012c.

COSTA, Hugo. H. C. ; PEREIRA, TALITA V. . Interdisciplinaridade: um significante flutuante nos currículo de Ciências e Geografia. *Poiesis Pedagógica*, v. 10, p. 155-175, 2012.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: Geografia. Parecer Crítico, 2016. (disponível em: basenacionalcomum.gov.mec.br/relatoriosepareceres)

DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Campinas: Papirus, 1991a.

DERRIDA, J. *Limited Inc*. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1991b.

DERRIDA, J. "Eating well", or the calculation of the subject: an interview with Jacques Derrida". In: CADAVA, Eduardo; CONNOR, Peter; NANCY, Jean-Luc (Eds.). *Who comes after the subject?* London: Routledge, 1991c. p. 96-119.

DERRIDA, J. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, J. *Salvo o nome*. Trad. Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus, 1995.

DERRIDA, J. *História da mentira: prolegômenos*. *Estudos Avançados*, v. 10(27), 1996.

DERRIDA, J. *Como no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A, 1997.

DERRIDA, J. *Notas sobre desconstrucción y pragmatismo*. In: MOUFFE, Chantal (Comp.). *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 151-169.

DERRIDA, J. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. *Fichus*. Paris: Galilée, 2002.

DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, J. *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós, 2006a.

DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006b.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, J. Força de lei: o fundamento místico da autoridade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DERRIDA, J. A escritura e a diferença. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FERREIRA, Marcia Serra. Reflexões sobre a produção da necessidade de uma base nacional comum curricular: Diálogos com a história e as políticas de currículo. *Revista de ensino em biologia*. Rio de Janeiro, nº 8 – 2015, pp 63 – 69

FOUCAULT, M. A verdade e as formas jurídicas. 2ª ed., Rio de Janeiro, Nau, 1999. 158 p.

FOUCAULT, M. As palavras e as coisas. 6ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1992. 407 p.

FOUCAULT, M. História da sexualidade 2: o uso dos prazeres. 7. ed. Rio de Janeiro, 1994.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Paris: Gallimard, 1975.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. Em: M. Foucault. *Microfísica do poder* 15-39. Rio de Janeiro: Graal. Foucault, M. (2014). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1979..

FRANGELLA, R. C. P. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educ. rev.*[online]. 2016, vol.32, n.2, pp.69-90

FRANGELA, R.C.P; CARVALHO, Ana Paula; AXER, Bonnie. As Redes de Políticas e a Teoria do Discurso: Potências Teórico-Epistemológicas para Leitura do Movimento Político-Educacional na Contemporaneidade. *Revista educação e cultura contemporânea*, vol.16. nº46 – 2019

GOODSON, I. *Social histories of the Secondary Curriculum*. London: The Falmer, 1985.

GOODSON, I. *School subjects and curriculum change*. Londres: The Falmer Press, 1993.

GOODSON, I. *A Construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GROSSMAN, P.; STODOLSKY, S.. Content as context: the role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24 (8), 5-11, 1995.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização e as “regiões-rede”. *Anais do V Congresso Brasileiro de Geografia*. Curitiba: AGB, 1994. pp. 206-214.

HAESBAERT, Rogério. *Des-territorialização e Identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste*. Niterói: EdUFF, 1997.

HAESBAERT, Rogério. *Da desterritorialização à multiterritorialidade*. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPUR*. Vol. 3. Rio de Janeiro: ANPUR, 2001a..

HAESBAERT, Rogério. *Le mythe de la déterritorialisation*. *Géographies et Cultures* n. 40. Paris: L’Harmattan, 2001b..

HAESBAERT, Rogério. A multiterritorialidade do mundo e o exemplo da Al Qaeda. Terra Livre n. 7. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2002a..

HAESBAERT, Rogério. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: Lopes, L. e Bastos, L. (org.) Identidades: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002b..

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização a multiterritorialidade. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo, 2005. p. 6774-6792

HAESBAERT, Rogério.. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

HAESBAERT, Rogério. Viver no Limite. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014..

KAERCHER, Nestor André. Pode a BNCC ajudar a atrair o aluno para a escola, manter seu interesse e fazer com que ele aprenda? Como a BNCC pode ajudar a romper a desesperança dos professores. v. 14 n. 2 (2018): DOSSIÊ: GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO - Experiências do Fazer-Saber / DOSSIÊ: Geografia e Educação

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

LACLAU, Ernesto. Política de la retórica. In: Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LACLAU, Ernesto. Misticismo, retórica y política. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 57-127.

LACLAU, Ernesto. La Razón populista. 2.ed. México: F. C. Económica, 2006.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo, Intermeios, 2015.

LEFEBVRE Henri, La production de l'espace, Paris, Ed anthropos, 1974.

LEFEBVRE Henri, A vida cotidiana no mundo moderno, São Paulo, Ed. Ática,1980.

LEFEBVRE Henri, O direito à cidade, São Paulo, Ed. Moraes, 1991.

LEFEBVRE Henri, Lógica formal, lógica dialética, Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1995.

LIMA, Érica; SISCAR, Marcos. O decálogo da desconstrução: Tradução e desconstrução na obra de Jaques Derrida. Alfa, São Paulo, 44(n.esp.): 99-112, 2000

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne E. Dias; Rozana Abreu. (Org.). Discursos nas políticas de currículo. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora / Faperj, 2011, v. 1, p. 19-45.

LOPES, Alice Casimiro; MATHEUS, Danielle dos Santos. Sentidos de qualidade na política de currículo (2002 – 2012). Educação & Realidade, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: TABORDA, Marcus; FARIA FILHO, Luciano; VIANA, Fabiana; FONSECA, Nelma; LAGES, Rita (Orgs.). A qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza, 2012b. v. 1, p. 15-29.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Orgs.). Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014a, v. 1, p. 43-62.

LOPES, Alice Casimiro. No habrá paz en la política. Debates y Combates, v. 4, p. 1-25, 2014b.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b. v. 1, p. 117-147.
LOPES, A. C.;

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, E. ; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 13, p. 392-410, 2013.
LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides et al. Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. 43-56p.

LOPES, Jader Janer Moreira. A criança e sua condição geográfica: contribuições da Geografia da Infância. O Social em Questão, v. 21, p. 109-122, 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira; GONCALAVES, T. R. P. S. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Instrumento, Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais; 2006. MAINARDES, Jefferson – Análise de políticas

educacionais: Breves considerações teóricometodológicas, Itajaí, 2009. Revista Contrapontos – Volume 9 nº1 – pp. 4 – 16, Jan/Abr

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. Revista Olh@ares, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2015.

MASSEY, D. Regionalismo: alguns problemas atuais. Espaço & Debates, ano 1, n. 4, 1981..

MASSEY, D. 1984. Spatial Divisions of Labour: social structures and the Geography of Production. Basingstoke : Macmillan. (2a. edição em 1995)

MASSEY, D. Flexible sexism. Environment and Planning D: Society and Space, v. 9, n. 1, 1991a.

MASSEY, D. Global sense of place. Marxim Today. 1991b. v. 6.

MASSEY, D. 2005. For Space. Londres: Sage ed. brasileira: « Pelo Espaço » Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008

MASSEY, D. World City. Londres : Polity. MASSEY, D.; ALLEN, J. e COCHRANE, A. (org.) 1998. Rethinking the Region. Londres e Nova York: Routledge, 2007.

MATHEUS, Danielle. Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades, Currículo sem fronteiras, Rio de Janeiro: v.7, n.2, pp. 185 – 201, Jul/Dez de 2007

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educ. rev.* [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.45-68

MACEDO, Elizabeth. Educação em Revista. Belo Horizonte|v.32|n.02|p. 13-17|Abril-Junho 2016

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escolar não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. Currículo sem Fronteiras, v.17, p.539 - 554, 2017a.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. Educação & Sociedade, v. 38, p. 507-524, 2017b.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Educação em Revista, v. 32, p. 45-68, 2016.

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

MACEDO, Elizabeth; RANIERY, Thiago. POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO: diferença e a ideia de público. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285-297, maio/ago. 2006.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169.

MILLER, J. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2043 - 2063 out./dez. 2014.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2013.

MOUFFE, Chantal. (2005), *On the political: thinking in action*. London: Routledge.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. 2018 (disponível em: basenacionalcomum.gov.mec.br/relatóriosepereceres)

PAIVA, Edil; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro (Org.). *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 241-269.

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

ROCHA, A.A. Questionando o questionário: uma análise do currículo e sentidos de Geografia no ENEM. Tese (Doutorado em Educação). 323 f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, A.A. O que Dooren diria sobre nós? Um ensaio sobre a pedagogia da esperança in. *GEOgraphia Niterói*, Universidade Federal Fluminense ISSN 15177793 (eletrônico) Vol.19, No40, 2017: mai./ago

ROCHA, A.A. “Pelo espaço” na via de Dooren Massey: Uma análise pedagógica de “material geographies” in. *ParaOnde!?*, Porto Alegre, v.10, n.2, p.85-95, 2018. Edição Especial com artigos publicados originalmente na XII ENANPEGE

RODRIGUES, Phelipe Florez. Um currículo mínimo e os professores de Geografia: Perspectivas docentes para uma política de currículo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

RODRIGUES, Phelipe Florez. O significante mínimo na proposta curricular da SEEDUC-RJ: Recurso discursivo em favor da implementação; In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 8., 2015, Rio de Janeiro. VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação. 2014.

RODRIGUES, Phelipe Florez; COSTA, Hugo Heleno Camilo. O Currículo Mínimo de Geografia da SEEDUC - RJ: perspectivas docentes e a produção de políticas de currículo. In: 2015. La Havana. Memórias. La Habana: Distribuidora Nacional ICAIC, 2015. v. 1.

RODRIGUES, E. Y Lopez, A. C. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. *Investigación cualitativa*, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHUBERT, W. *Curriculum: perspectives, paradigm and possibility*. New York: MacMillan, 1986.

SCHWAB, Joseph. The practical: a language for curriculum. *School Review*, v. 78, p. 23, 1969.

SISCAR, M. A. Jacques Derrida: literatura, política, tradução. Campinas: Autores Associados, 2013. v. 1.

SILVA, R. R. D.; PEREIRA, A. L. V. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. *Cad. Pesqui.* (online), v. 43, n. 150, p. 884-905, 2013.

SANTIAGO, Anna Rosa F. *Educação e Corporativismo no RS*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, UFSM, 1991

SANTOS, Douglas. *Sobre a Base Nacional Comum Curricular Parecer crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular – Geografia, 2018* (disponível em: basenacionalcomum.gov.mec.br/relatoriosepareceres)

SENE, Eustáquio de. *Parecer crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular – Geografia, 2018* (disponível em: basenacionalcomum.gov.mec.br/relatoriosepareceres)

SIMMIELLI, Maria Elena Ramos. *ANÁLISE CRÍTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – GEOGRAFIA* (disponível em: basenacionalcomum.gov.mec.br/relatoriosepareceres)

SOUZA, Benedito Gemaque Souza. A contribuição de Henri Lefebvre para reflexão do espaço urbano da Amazônia. *Revue franco-brésilienne de géographie / Revista franco-brasileira de geografia*. Confins, 5 | 2009

STRAFORINI, R. Alteridade e práticas cotidianas e curriculares no ensino de geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Org.). *POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES*. 1ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, 2012, v. 2, p. 5019-5031.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. *PARECER SOBRE O DOCUMENTO DE GEOGRAFIA* Porto Alegre 13 de janeiro de 2016. UFRGS (disponível em: basenacionalcomum.gov.mec.br/relatoriosepareceres)

THIESEN, J. S. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. *Perspectiva (UFSC)*, v. 31, p. 591-614, 2014.

THIRY-CHERQUES, H. R. O primeiro estruturalismo: método de pesquisa para as Ciências da Gestão. *RAC*, v. 10, n. 2, p. 137-156, 2006.

TORFING, J. *New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell, 1999.

TRITTINI, S. A. Para além do discurso cientificista nas políticas de ensino de ciências no Chile (2003-2013). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016

TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. (Org.). *Currículo: questões atuais*. 14. ed. Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA-NETO, A. Tensões disciplinares e ensino médio. In: *Anais do I Seminário Nacional. Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

VERGARA, Moema de Rezende (2010). “A divulgação da ciência e a ideia de território na Primeira República: a fase José Veríssimo da Revista Brasileira (1895-1900)”. In: Heizer, Alda, Videira,

VLACH, Vânia. *BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM – BNCC: notas preliminares*, 2018. (disponível em: basenacionalcomum.gov.mec.br/relatoriosepareceres)